Elterlicher Erziehungsstil und Konzepte der kindlichen Persönlichkeit

Eine Untersuchung zur Genese des kindlichen Selbstkonzepts unter besonderer Berücksichtigung handlungsleitender elterlicher Kind-Kognitionen

Manfred Hintermair

1981

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41546803_0027

Elterlicher Erziehungsstil und Konzepte der kindlichen Persönlichkeit

Eine Untersuchung zur Genese des kindlichen Selbstkonzepts unter besonderer Berücksichtigung handlungsleitender elterlicher Kind-Kognitionen

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
an der Ludwig-Maximilians-Universität
München

vorgelegt von
Manfred Hintermair
aus München

München 1981

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Referent: Prof. Dr. Klaus A. Schneewind

Korreferent: Prof. Dr. Andreas Krapp

Tag der mündlichen Prüfung: 21. Juli 1981

Vorwort

Ich möchte an dieser Stelle gerne die Gelegenheit wahrnehmen, einigen Leuten zu danken, die mich in verschiedenen Phasen der Entstehung und Fertigstellung der vorliegenden Arbeit unterstützt haben.

Herrn Professor Dr. Klaus A. Schneewind sei hierbei besonders gedankt für die Überlassung des Themas sowie für die inhaltliche Betreuung der Arbeit.

Für die Unterstützung bei der Datenanalyse sei Jürgen Hinderer gedankt, der neben seiner Programmiertätigkeit im EKB-Projekt geduldig all die Analysen gerechnet hat, die schließlich in Form der hier präsentierten Ergebnisse ihre Verwendung fanden.

Die vom Umfang her beträchtliche Schreibarbeit hat Margit Franz übernommen, die ebenfalls mit äußerst aufopferungsvollem Einsatz mitgeholfen hat, daß diese Arbeit den angemessenen formalen Charakter bekam.

Für die Anfertigung einer Reihe von Graphiken danke ich Frau Renate Goodman, die die einzelnen Abbildungen so sorgfältig und sauber zu Papier gebracht hat, wie mir selbst dies nicht möglich gewesen wäre.

Schließlich danke ich den Mitarbeitern des EKB-Projekts, Michael Beckmann, Anette Engfer, Antonia Hecht, Hans-Christian Krohns, Rita Rinke und Bernhard Schlageter, die mir durch viele fachliche Tips, vor allem aber durch entspannende Kaffeepausengespräche die zum Gelingen dieser Arbeit nötige moralische Unterstützung gegeben haben.

April 1981 Manfred Hintermair

Inhaltsverzeichnis

		Seite
	Vorwort	
1.	Einleitung	1
2.	Entwicklung eines theoretischen Bezugsrahmens	9
2.1	Zur Bedeutung von kognitiven Prozessen in der psychologischen Theoriebildung	11
2.2	Interne Umweltmodelle als handlungsleitende Systeme	21
2.2.1	Die Determination menschlichen Verhaltens durch Kognitionen im Rahmen von vereinfachten Modellen der Person	23
2.2.2	Beispiele aus der empirischen Forschung für die Bedeutsamkeit kognitiver Konzepte und damit verbundene wissenschaftstheoretische Implikationen	36
2.2.3	Einige Aspekte zur Entstehung und Veränderung von internen Umweltmodellen im Rahmen der Eltern-Kind-Beziehung	48
2.3	Selbstkonzept als internes Selbstmodell	58
2.3.1	Einige zentrale Aspekte der Selbstkonzeptforschung	61
2.3.1.1	Zum Begriff des Selbstkonzepts	61
2.3.1.2	Methoden und Probleme der Messung von Selbstkonzepten	65
2.3.1.3	Korrelate des Selbstkonzepts	71
2.3.1.4	Veränderung des Selbstkonzepts	73
2.3.2	Zum Aufbau interner Selbstmodelle unter informations- und handlungstheoreti-	

Seite

schen Gesichtspunkten 76

2.3.2.1 Darstellung der Quellen selbstbezogener Information (genetischer Aspekt) 79

2.3.2.2 Aufnahme und Verarbeitung selbstbezogener Informationen (Verarbeitungs- und Handlungsaspekt) 89

2.3.3 Seymour Epstein's Entwurf einer Integrativen Persönlichkeitstheorie als Beispiel für eine Selbsttheorie auf handlungstheoretischer Basis 94

2.4 Die Erziehungsstilforschung als Paradigma für eine transaktional und kognitiv orientierte Forschungsrichtung 101

2.4.1 Zur Konzeption des elterlichen Erziehungsstils 107

2.4.1.1 Inhalte des Erziehungsverhaltens und ihre Bedeutung für die Forschung 111

2.4.1.2 Fazit aus den vier Unterscheidungen innerhalb des Bereichs des Erziehungsverhaltens 121

2.4.2 Zur ökologischen Perspektive in der Erziehungsstilforschung 124

2.4.3 Die Eltern-Kind-Beziehung als transaktionales Phänomen 127

2.4.3.1 Ein kognitionstheoretischer Ansatz der Eltern-Kind-Beziehung 133

2.4.3.2 Die Familie als System 137

2.4.4 Zur Veränderung elterlichen Erziehungsverhaltens 141

2.4.5 Postulate für eine systematische und umfassende Erziehungsstilforschung 145

3. Theoretische Begründung und Herleitung der Untersuchung 147

Seite

4. Empirische Untersuchung 154

4.1 Stichproben und Erhebungsinstrumente der Untersuchung 154

4.1.1 Die Stichproben 154

4.1.2 Die Erhebungsinstrumente 157

4.1.2.1 Das Polaritätenprofil zur Erfassung des elterlichen Fremdbilds und des kindlichen Selbstbilds 157

4.1.2.2 Fragebögen zur Erfassung der selbst- und fremdperzipierten elterlichen Erziehungspraktiken, Erziehungseinstellungen, Erziehungsziele und Belohnungs- bzw. Bestrafungstechniken als aufeinanderbezogene integrale Bestandteile des elterlichen Erziehungsstils 170

4.2 Empirische Fragestellungen und Methodik 181

4.3 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse 193

4.3.1 Zum Zusammenhang von elterlichem Fremdbild und elterlichem Erziehungsstil 199

4.3.2 Zur Genese des kindlichen Selbstkonzepts unter besonderer Berücksichtigung von elterlichen Kind-Kognitionen und elterlichem Erziehungsverhalten 215

4.3.2.1 Elterlicher Erziehungsstil als vermittelnde Variable zwischen elterlichem Fremdbild und kindlichem Selbstkonzept 215

4.3.2.2 Vergleich des Erziehungsstils von Vätern und Müttern in den einzelnen Beziehungstypen 250

4.3.2.3 Vergleich des selbstperzipierten und fremdperzipierten elterlichen Erziehungsstils in den einzelnen Beziehungstypen 254

4.3.2.4 Vergleich der elterlichen Fremdbilder und der perzipierten elterlichen Fremdbilder

		Seite
	im intrafamiliären Kontext	258
4.3.2.5	Bedeutung kindlicher Persönlichkeitsmerkmale für die Selbstkonzeptentwicklung	274
4.4	Diskussion der Ergebnisse	288
5.	Zusammenfassung	307
	Literatur	315
	Anhang	363

Es gibt keine Wirklichkeit
als die, die wir in uns haben

Hermann Hesse

1. Einleitung

In den verschiedenen Bereichen der psychologischen Forschung zeigt sich in den letzten Jahren verstärkt der Trend, wieder kognitive Aspekte in die Theoriebildung mit aufzunehmen. Das liegt mit Sicherheit zum einen daran, daß der Erklärungsspielraum der klassisch behavioristischen Ansätze angesichts immer komplexer werdender Phänomene zu eng wurde, zum anderen aber vor allem daran, daß die Psychologie Theoretiker wie KELLY oder HEIDER wieder entdeckt hat, die in ihren Ansätzen davon ausgehen, daß nicht nur Wissenschaftler um die Explikation menschlichen Verhaltens bemüht sind, sondern daß jedes Individuum Versuche aufstellt, sein Verhalten zu erklären und die Ursachen seines Handelns zu finden. Neben den schon klassischen Werken von KELLY (1955) und HEIDER (1958) hat sich in neuerer Zeit LAUCKEN (1974) wieder intensiv mit der Erforschung solcher "Alltagstheorien" beschäftigt.

Dieser Ansatz hat in seiner letzten Konsequenz zur Folge, das traditionelle Forschungsparadigma der empirischen Psychologie, das am deutlichsten durch die ungleiche Beziehung zwischen Versuchsleiter und Versuchsperson im klassischen Experiment charakterisiert ist, aufzugeben zugunsten einer gleichberechtigten, nichthierarchischen Begegnung, in der zwei Kommunikationspartner (Versuchsleiter und Versuchsperson) gemeinsam daran beteiligt sind, Problemstrategien zu entwickeln und zu gestalten. Das heißt, daß die Versuchsperson nicht unwissend gehalten wird und nur reaktiv sich verhält, sondern daß sie aktiv mit ihren Vorstellungen und Gedanken an der psychologischen Wissensbildung beteiligt

ist. GROEBEN & SCHEELE (1977) haben kürzlich diese zunehmende Entwicklung als Paradigmawechsel vom behavioralen zum epistemologischen Subjektmodell proklamiert, wobei sie in der Realisierung des letzteren zum ersten Mal die Möglichkeit sehen, die hermeneutische und empirische Tradition in der Psychologie zu vereinen und damit einen immer wieder aufflammenden Methodenstreit beenden zu können (p. 32). Mit dem verstärkten Einsetzen von "naiven Verhaltenstheorien" als Erklärungskonzepte innerhalb empirischer Forschungsansätze haben - wie eingangs gesagt - gerade kognitive Konstrukte, die als (Vor)Realisierung des epistemologischen Subjektmodells zu sehen sind (vgl. GROEBEN & SCHEELE 1977, p. 31), zunehmend für die Theoriebildung an Bedeutung gewonnen. Die Feststellung "psychology has gone cognitive" (DEMBER 1974, p. 61) gilt in besonderem Maße auch für die Erziehungsstilforschung, die sich aus der orthodoxen S-R-Tradition der fünfziger Jahre in zunehmenden Maße befreit hat (vgl. Abschnitt 2. 4). Dem Bereich der Erziehungsstilforschung ist auch die Fragestellung der vorliegenden Arbeit zuzuordnen. Sie befaßt sich in ihrem ersten Teil mit der Bedeutung von elterlichen Konzepten der kindlichen Persönlichkeit für das Erziehungsverhalten und greift damit einen zentralen Aspekt kognitiver Konstrukte, nämlich ihre Handlungsrelevanz (vgl. FILIPP & BRANDSTÄTTER 1975 a), auf. Man kann davon ausgehen, daß Eltern durch die tagtägliche Interaktion mit ihrem Kind ein Bild von diesem Kind entwickeln, das u. a. in der Form von Zuschreibungen "typischer" Eigenschaften kognitiv präsent ist und das wiederum das elterliche Erziehungsverhalten mitdeterminiert. In welchem Maße dies zutrifft, soll in diesem ersten Teil der Fragestellung geklärt werden.

Der zweite umfassendere Teil der Fragestellung beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit der Genese des kindlichen Selbstkonzeptes. In der psychologischen Selbstkonzeptforschung werden dabei die im ersten Teil der Fragestellung zur Diskussion stehenden Aspekte, nämlich die elterliche Eigenschaftszuschreibung (= elterliche Konzepte vom Kind) und

das elterliche Erziehungsverhalten, meist als unabhängige Quellen selbstbezogener Information (vgl. FILIPP 1979) behandelt. In dieser Arbeit wird versucht, diese beiden Informationsquellen nicht als unabhängig voneinander zu konzipieren, sondern sie im Zusammenhang zu sehen, der Art, daß die direkten Prädikatenzuweisungen sich über indirekte Prädikatenzuweisungen (in diesem Fall über das Erziehungsverhalten) vermitteln. Die Frage stellt sich demnach ganz global so: Wie sieht das Erziehungsverhalten von Eltern aus, die ihr Kind positiv beeigenschaften und wo das Kind diese Beeigenschaftung übernimmt und wie sieht es bei Eltern aus, die ihr Kind negativ beeigenschaften und wo das Kind diese negative Etikettierung in sein Selbstkonzept übernimmt? Hinzu kommt die interessante Frage nach Erklärungsversuchen bei bestimmten Eltern-Kind-Gruppierungen, in denen die elterliche Beeigenschaftung vom Kind nicht übernommen wird; hier wird ebenfalls nach möglichen Unterschieden im Erziehungsverhalten zu suchen sein, ebenso aber werden vermutlich andere kognitive und personspezifische sowie systemimmanente Variablen von Bedeutung werden (vgl. näheres dazu in Kapitel 3 und 4).

Der Aufbau der vorliegenden Arbeit sieht so aus, daß in Kapitel 2 zunächst versucht wird, einen allgemeinen theoretischen Bezugsrahmen für die zur Diskussion stehenden Fragestellungen zu entwerfen. Dabei wird ein Schwerpunkt sein, Aspekte menschlichen Handelns und Erlebens - soweit sie für die Fragestellungen relevant sind - im Rahmen kognitiver und informationstheoretischer Konstrukte darzustellen (Abschnitt 2. 1 bis 2. 3). Der andere Schwerpunkt sieht den Versuch einer Konzipierung der gegenwärtigen Erziehungsstilforschung vor, die in diesem Rahmen vor allem als Beispiel für eine eindeutig kognitiv orientierte Forschungsrichtung exemplarisch dargestellt werden soll (Abschnitt 2. 4). In Kapitel 3 werden mit Bezug auf die Ausführungen des vorherigen Kapitels nochmals explizit die oben in der Einleitung beschriebenen Fragestellungen theoretisch hergeleitet

und begründet. Das 4. Kapitel schließlich beschreibt und diskutiert detailliert die empirische Bearbeitung der Fragestellungen. Das 5. Kapitel faßt die wichtigsten Ergebnisse mit Bezugnahme auf theoretische und praktische Implikationen nochmals zusammen.

Am Ende dieses Kapitels soll nun noch kurz auf ein Problem eingegangen werden, das insbesondere bei der theoretischen und empirischen Erforschung von Erziehungs- und Sozialisationsprozessen offenkundig wird. Das Problem liegt darin, daß zwar viel an empirischem Material zu den verschiedensten Fragestellungen vorliegt, daß aber nur sehr selten von den Autoren explizit die Ziele von Sozialisationsprozessen formuliert werden. Es ist aber die Aufgabe der Psychologie als Wissenschaft, nicht nur beschreibende und erklärende Funktion auszuüben, sondern ganz stringent sich auch zu bemühen, wünschenswerte Zielsetzungen menschlicher Lebenstätigkeit darzulegen und zur wissenschaftlichen Diskussion zu stellen (vgl. z. B. SCHNEEWIND 1979, BRANDSTÄTTER & SCHNEEWIND 1977). Erst durch die Klarlegung von solchen Zielsetzungen bekommen Forschungsergebnisse ihren eigentlichen Sinn und wird die Psychologie ihrem praktischen Auftrag gerecht. Dabei ist die Wahl der Sozialisationsziele wie auch der theoretisch-methodischen Herangehensweise nicht unabhängig zu sehen von anthropologischen Vorannahmen (Menschenbildern). Der in dieser Einleitung grob skizzierte Ansatz, der von der verstärkten Bedeutung kognitiver Elemente für die Erklärung menschlichen Verhaltens ausgeht, spricht dem Menschen grundsätzlich Rationalität zu, d. h., der Mensch wird als befähigt gesehen, aktiv auf seine Umwelt einzuwirken und zukunftsbezogen und hypothesengenerierend zu denken bzw. zu handeln (vgl. WERBIK 1978, BRANDSTÄTTER & SCHNEEWIND 1977). Im Gegensatz dazu stehen Auffassungen, die den Menschen als grundsätzlich passiven, nur von externen Reizen oder physiologisch bedingten Triebreizen in Bewegung gebrachten Organismus sehen (vgl. WERBIK 1978).

Als globale Zielsetzung, unter der auch die folgende Arbeit implizit immer zu betrachten ist, bietet sich auf Grund der besagten anthropologischen und theoretischen Position ein Vorschlag von SCHNEEWIND (1979, p. 168) an, nach dem Erziehung bzw. Sozialisation den Menschen befähigen sollte, sein Handeln und Erleben im Umgang mit sich und seiner Welt kompetent und selbstverantwortlich nach den Prinzipien einer humanen Lebensführung zu gestalten. Was dabei unter "Prinzipien einer humanen Lebensführung" zu verstehen ist, wurde von einer Reihe von Autoren mehr oder minder inhaltlich konkret formuliert (vgl. z. B. CANTRILL 1967). Speziell für die familiäre Sozialisation hat die Sachverständigenkommission zur Erstellung des 2. Familienberichts (vgl. BUNDESMINISTER FÜR JUGEND, FAMILIE UND GESUNDHEIT 1975) eine Reihe von Sozialisationszielen definiert, die in Einklang stehen mit einer humanen Gestaltung menschlichen Lebens (vgl. im folgenden p. 14 ff und WURZBACHER 1977):

Demnach soll das Ziel der Selbstsicherheit den jungen Menschen befähigen, soziale Überanpassung auf der einen Seite und zu viel Selbstgerechtigkeit auf der anderen zu vermeiden; das Ziel "Bildung eines Gewissens" soll dazu führen, daß eigene spontane Bedürfnisse ebenso wie soziale Zumutungen moralisch kontrolliert werden können, jedoch ohne rigide zu werden; eine ebenso flexible und optimale Abstimmung wird mit dem Sozialisationsziel der Leistungsmotivation verbunden, die vermittelt werden soll ohne Fixierung an "Leistung an und für sich". Weiter gehört zu den Zielen die Erzeugung der individuellen Bereitschaft und Fähigkeit, die Bedürfnisse und Interessen anderer wahrzunehmen (Empathie) und, je nach ihrem Recht, in der eigenen Handlungsführung um so mehr zu berücksichtigen, je schwächer die Fähigkeit des anderen ist, seine Bedürfnisse und Interessen selber zu erkennen und durchzusetzen (Solidarität). Auch die Bereitschaft zur "produktiven" Konfliktbewältigung sollte aufgebaut

werden, was bedeutet, daß Konflikte weder verdrängt noch gewaltsam beseitigt werden sollen. Schließlich soll durch die Sozialisation auch eine Entwicklung intellektueller Fähigkeiten erreicht werden, die dem einzelnen in seinen Handlungsfeldern einen sach- und sinngerechten Umgang mit Begriffen und Theorien gestatten und eine selbständige Lösung von Aufgaben ermöglichen.

In der Darstellung dieser Sozialisationsziele wird ganz deutlich, was das Erreichen dieser verschiedenen Ziele vom einzelnen Individuum fordert und was ihm durch Sozialisationsprozesse vermittelt werden soll (vgl. nochmals den Vorschlag von SCHNEEWIND weiter oben): zum einen ist der Erwerb einer Reihe von Kompetenzen notwendig, die die Erreichung der angegebenen Handlungsziele gewährleistet, zum anderen ist die Entwicklung von Selbstverantwortlichkeit erforderlich, die es dem einzelnen Individuum erlaubt, sich selber als Verursacher seiner Handlungen zu erleben. Bei zunehmender Verwirklichung dieser beiden Aspekte besteht die wachsende Möglichkeit eines Wandels von der Fremdsozialisation individuellen Handelns und Erlebens zur Selbstsozialisation, in der das Individuum eigenständig und selbstverantwortlich sein Verhalten weiterentwickelt (vgl. SCHNEEWIND 1979, p. 171).

Die Formulierung der genannten Sozialisationsziele und ihre Möglichkeiten der Verwirklichung finden jedoch nicht überall Zustimmung (vgl. z. B. MUT ZUR ERZIEHUNG 1978, TENDENZWENDE 1975, kritisch zusammenfassend THIERSCH 1979). Schwierigkeiten in der gegenwärtigen Erziehung werden von diesen Autoren nur deshalb gesehen, weil Pädagogen in falscher Weise zu Kritik und Ansprüchen erziehen, weil Kinder lernen, Interessen wahrzunehmen und Glücksansprüche zu stellen, die individuell und gesellschaftlich irreal sind, etc. (vgl. die Thesen in MUT ZUR ERZIEHUNG 1978). Ziel müsse es vielmehr sein, daß die Kinder gewisse Vorgegebenheiten unbefragt gelten lassen und Selbstverständlichkeiten wie die human begründeten Tugenden von "Fleiß, Disziplin und Ordnung", etc.

nicht ständig kritisch hinterfragen. In diesen Thesen, die hier nur angeschnitten wurden, sind im Vergleich zu dem oben Gesagten deutliche Meinungsverschiedenheiten zu erkennen.

Besonders klar zum Ausdruck kommt diese ideologische Kontroverse beim Thema der Familienpolitik, wo nach Veröffentlichung des 2. Familienberichts der Bundesregierung (1975) z. T. massive Kritik laut wurde, die darin gipfelte, "hinter den ausführlichen Darlegungen von Mängeln der familialen Struktur und Sozialisationsleistung stände die politische Absicht, der Familie ihre zentrale Sozialisationsbedeutung abzusprechen und sie allmählich durch andere Institutionen der Gesellschaft zu ersetzen" (WURZBACHER 1977, p. 22 f). Daß dem nicht so ist, ist im 2. Familienbericht selbst ganz klar und deutlich artikuliert worden (vgl. p. 60). Die zentrale Bedeutung der Familie als entscheidender Bedingungsfaktor positiver individueller Entwicklung und eines gesunden Identitätsbewußtseins ist unbestreitbar. Das zeigt sich u. a. auch daran, daß sich die Familie in den letzten 100 Jahren, die durch einen zunehmenden Pluralismus der Sozialisationsinstanzen gekennzeichnet sind, in einer immer komplexer werdenden Umwelt als primärer Sozialisationsfaktor bewährt hat.

Darüberhinaus darf aber nicht übersehen werden, daß die Verwirklichung der oben angeführten Sozialisationsziele äußerst komplexe Anforderungen an den elterlichen Erziehungsprozess stellt. Hier ist es Aufgabe der psychologischen und pädagogischen Forschung, instrumentelles Wissen zu erlangen und in geeignete didaktische Überlegungen und Maßnahmen überzuführen, die dann den Eltern zuteil werden können. Das hat nichts mit ideologischer Untergrabung der Familie zu tun, sondern dient alleine dazu, den Eltern Hilfestellungen zu geben, ihre Kinder gemäß den Zielen einer humanen Lebensführung zu erziehen (vgl. flankierende familienpolitische Maßnahmen z. B. bei

WURZBACHER 1977, p. 24 ff). Die Entscheidung für oder gegen bestimmte Sozialisationsziele bleibt aber letztlich doch eine anthropologische Grundentscheidung, die sich mit den Fragen nach dem Wesen des Menschen, nach dem Sinn des Lebens und schließlich nach der Art eines humanen Lebens in einer Gesellschaft zu beschäftigen und auseinanderzusetzen hat.

2. Entwicklung eines theoretischen Bezugsrahmens

Die erwähnte kognitive Wende in der Psychologie hat dazu geführt, daß eine Menge vormals rein behavioristischer Theorien einen kognitiven Wandel durchgemacht hat bzw. daß neue Theoriemodelle kreiert wurden mit der teilweisen Rückbesinnung auf ältere kognitive Theoretiker. In Abschnitt 2. 1 soll deshalb auf die verstärkte Bedeutung kognitiver Elemente in der psychologischen Theoriebildung eingegangen werden und am Beispiel von MISCHEL's sozialer Lerntheorie, die vor allem auch für die familiäre Sozialisationsforschung Relevanz besitzt, sollen die Merkmale dieser Ansätze aufgezeigt werden.

Ohne daß hiermit schon etwas vorweggenommen sei, lassen sich die Konzepte der sozialen Lerntheorien u.a. durch folgenden zentralen Aspekt kennzeichnen, der in der Einleitung schon kurz angeschnitten wurde: Ähnlich wie ein Wissenschaftler stellt jeder Mensch in seinem Alltag Hypothesen auf, er prüft sie durch eigenes Verhalten und Beobachtung seiner Umgebung, er übernimmt bewährte Hypothesen und er verwirft oder verändert solche, die sich für ihn in seinem Alltag nicht bewährt haben (vgl. SADER 1980, p. 203). Das führt auf die Dauer dazu, daß das Individuum zu einem organisierten, differenzierten und integrierten Konstruktsystem gelangt, das sowohl Subtheorien über die eigene Person (Selbsttheorien) als auch Subtheorien über die Außenwelt (Umwelttheorien) enthält. Zudem gibt es Theorien über Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen den beiden Theoriebereichen.

Im Rahmen eines vereinfachten Systemmodells des Person-Umwelt-Bezugs würde das bedeuten (vgl. BERTALANFFY 1975, FILIPP 1975), daß menschliche Individuen als wahrnehmende Systeme aufgefaßt werden, die über die Merkmale der Rückkoppelung, der Systemoffenheit, der organismischen Entwicklung und vor allem der modellhaften internen Repräsentation ihrer Erfahrungen verfügen (vgl. SCHNEEWIND 1979, p. 171). Diese interne Repräsentation von Erfahrungen enthält analog den oben erwähnten Subtheorien zum einen Inhalte, die sich aus der Interaktion des Individuums mit Objekten seiner materiellen und sozialen Umwelt ergeben und in Form von Kognitionen verschiedenster Art präsent sind (Internes Umweltmodell); zum anderen birgt diese interne Repräsentation als wichtigen Teil das von der Umwelt abstrahierte Bild, das eine Person von sich hat und das seine Selbstkognitionen, Selbstbewertungen, Selbstattributionen, etc. beinhaltet (Internes Selbstmodell); schließlich gibt es wie gesagt noch Wechselbeziehungen zwischen dem internen Umwelt- und Selbstmodell: diese Inhalte sind im internen Beziehungsmodell präsent, das die handlungs- und erlebnismäßigen Beziehungserfahrungen zwischen beiden thematisiert. Die drei Modelle in ihrer Gesamtheit und Interaktion stellen das Fundament der subjektiven (naiven) Handlungstheorie eines Individuums dar (vgl. näheres bei SCHNEEWIND 1979, FILIPP 1975).

Abschnitt 2. 2 hat einen zentralen Aspekt des internen Umweltmodells zum Gegenstand: Nach BRANDSTÄTTER & SCHNEEWIND (1975, zitiert nach FILIPP & BRANDSTÄTTER 1975 a, p. 39) werden interne Modelle als handlungs- und entscheidungsleitende kognitive Bezugssysteme angesehen, die das Interaktions- und Kommunikationsverhalten von Individuen in den verschiedenen situativen Kontexten determinieren. Die Handlungsrelevanz des internen Umweltmodells soll an Hand von Person-Modellen und an konkreten Beispielen aus den verschiedenen psychologischen Forschungsgebieten veranschaulicht werden.

Abschnitt 2. 3 befaßt sich mit dem internen Selbstmodell. Hierbei sollen neben traditionellen Fragestellungen zur Selbstkonzeptforschung vor allem der Aufbau (Genese) des internen Selbstmodells und die Verarbeitung selbstbezogener Informationen unter handlungs- und informationstheoretischen Gesichtspunkten analysiert werden. Die Analyse der verschiedenen abzuhandelnden Aspekte beschränkt sich dabei größtenteils auf Inhalte, die in relevantem Zusammenhang mit der zur Diskussion stehenden Fragestellung stehen.

Abschnitt 2. 4 stellt mit seinen Ausführungen den Versuch dar, am Beispiel der Erziehungsstilforschung aufzuzeigen, daß kognitive Elemente, wie sie z. T. in den Abschnitten zuvor beschrieben und diskutiert werden, von entscheidender Bedeutung für das Verständnis des familiären Sozialisationsgeschehens sind.

2. 1 Zur Bedeutung von kognitiven Prozessen in der psychologischen Theoriebildung

"Constructs have a useful role to play in enhancing the ultimate predictiveness of psychological laws" (WYLIE 1968, p. 731). Was sich in diesem Statement von Ruth WYLIE bereits 1968 ankündigt, hat in den letzten Jahren zunehmend für die Psychologie wieder an Bedeutung gewonnen. Und so kommt auch HILGARD (1980) zu dem Schluß, daß es im Interesse des besseren Verstehens von komplexen psychischen Phänomenen günstig gewesen sei, die z. T. äußerst starre Restriktivität des klassischen Behaviorismus zu lockern "in order that introspection could be permitted when useful" (p. 9). Dieser Trend, Kognitionen wieder mit in psychologische Wissensbildung miteinzubeziehen, zeigt sich entsprechend auch in wissenschaftlichen Veröffentlichungen. BACHTOLD et al. (1977) konnten nachweisen, daß in der Zeit von 1955 bis 1975, in der sie sämtliche Ausgaben des "Child Development" und des "Journal

of Educational Psychology" durchsahen, Arbeiten mit dem Stichwort "Cognition" zunehmend mehr wurden und in den Jahren 1963 bis 1975 sogar gegenüber Arbeiten aus anderen Gebieten dominierten. Diese Tendenz führte notwendigerweise auch zu einer methodischen Neuorientierung, die neben der Erfassung objektiv meßbaren Verhaltens auch subjektive verbale Daten wieder zum Gegenstand psychologischer Wissensbildung werden ließ (vgl. ERICSSON & SIMON 1980).

Was die verschiedenen psychologischen Theorien betrifft, so zeigt sich, daß neben schon immer mehr für kognitive Aspekte offenen Forschungsrichtungen auch ursprünglich ganz dem behavioristischen Paradigma zugeordnete Bereiche in letzter Zeit zunehmend kognitiv werden (vgl. z. B. HILGARD 1980, WOJCISZKE 1980):

- In der Entwicklungspsychologie setzt sich die epistemologische Perspektive nach GROEBEN & SCHEELE (1977) immer mehr in der Version des monolithischen Ansatzes von PIAGET durch (vgl. MISCHEL 1971).
- Auch in der Wahrnehmungspsychologie steht zunehmend die kognitive Aktivität und Konstruktivität des perzipierenden Subjekts im Mittelpunkt (vgl. NEISSER 1974).
- Die Sozialpsychologie, die schon immer aufgeschlossener gegenüber kognitiven Variablen war, ist nach GROEBEN & SCHEELE (1977) durch einen Wechsel der dominierenden Theorienperspektive gekennzeichnet, nämlich von der Dissonanztheorie zur explizit epistemologischen Attributionstheorie (vgl. JONES et al. 1972).
- Die Attributionstheorie ist in der Gegenwart auch zur bestimmenden Kraft innerhalb der Motivationspsychologie geworden, was die Erklärungsmodelle zur Leistungsmotivation angeht (vgl. z. B. HECKHAUSEN 1974; zur kognitiven Wende in der Motivationspsychologie siehe HECKHAUSEN & WEINER 1972).

- In der Psycholinguistik findet die Syntax-Theorie von CHOMSKY (1970) zunehmend an Beachtung, die energisch den behavioristischen Anschauungen widerspricht, nach denen jegliche Sprache (in ihrer Komplexität, Strukturiertheit und Differenziertheit) durch die klassischen Konditionierungsparadigma zu erklären ist und somit nicht mehr als eine zufällige Konstruktion darstellt.
- Schließlich zeigt sich auch im Rahmen der Lerntheorie, die besonders durch die Verhaltenstherapie Anspruch auf theoretische und praktische Relevanz stellt (vgl. zur Kritik daran WESTMEYER 1976), daß zunehmend kognitive Konstrukte eingeführt werden, um die Erklärungseffektivität zu erhöhen (vgl. z. B. DGVT-Sonderheft II/1980, MAHONEY 1980, MEICHENBAUM 1977, BANDURA 1974).

Im folgenden soll nun auf die Entwicklung von der klassischen Lerntheorie zu kognitiven Konzeptualisierungen, die vorerst in der Formulierung von sozialen Lerntheorien endet, kurz eingegangen werden. Besonders für die Persönlichkeitstheorien, aber auch für die Erziehungsstilforschung haben diese Ansätze zukunftsweisende Bedeutung.

SCHNEEWIND (1979) unterscheidet in seiner Differenzierung behavioristischer Konzeptionen den orthodoxen oder radikalen Behaviorismus, den konventionellen oder methodologischen Behaviorismus und den kognitiven Behaviorismus. Während beim radikalen Behaviorismus, der durch WATSON (1919) und SKINNER (1945) vertreten wird, mentalistische Begriffe verworfen werden und eine strenge Orientierung an den Grundsätzen des Operationalismus vorherrscht, besteht beim konventionellen Behaviorismus, der u. a. durch MILLER & DOLLARD (1941), BERLYNE (1960) oder MOWRER (1960) vertreten ist, die prinzipielle Möglichkeit der Verwendung subjektinterner Prozesse wie Triebe oder Gewohnheiten, indem sie als vermittelnde Variablen im Rahmen deduktiver Theorieansätze eingehen. Erst im kognitiven

Behaviorismus aber rückt das Studium subjektinterner Mechanismen der individuellen Handlungsregulation (als das allen Ansätzen gemeinsame Merkmal) neben der Beachtung externer handlungsregulierender Ereignisse explizit und ausdrücklich in den Mittelpunkt der Erörterungen. Autoren, die vornehmlich an der Entwicklung und Gestaltung solcher Ansätze gearbeitet haben, sind beispielsweise BANDURA (1976, 1974), MAHONEY (1980, 1974), MISCHEL (1973) oder ROTTER (1972).
Ihre Praxisrelevanz zeigen diese Ansätze in ihrer Weiterentwicklung z. Z. vor allem in der Forschung zur Selbstkontrolle von Verhalten (vgl. z. B. BUTZKAMP et al. 1979, HARTIG 1975).

Im folgenden soll nun etwas ausführlicher auf die sozial-kognitive Lerntheorie MISCHEL's (1973) eingegangen werden; der Grund für diese Wahl liegt darin, daß diese Theorie sowohl zu einer grundlegenden Umorientierung persönlichkeitspsychologischer Auffassungen geführt hat als auch innerhalb der Erforschung von Sozialisations- und Erziehungsprozessen Aspekte zu einer theoretischen Neufundierung gesetzt hat. Bereits in seiner Etikettierung "sozial-kognitive Lerntheorie" faßt er wichtige und wesentliche Stichworte seines Ansatzes zusammen (vgl. SADER 1980, p. 172 f.): Es handelt sich einmal um eine Lerntheorie, was bedeutet, daß das einzelne Individuum nicht isoliert, sondern im sozialen Kontext stehend betrachtet wird; zum anderen handelt es sich um eine kognitive Theorie, was bedeutet, daß kognitive Verarbeitungen objektiver Sachverhalte für die Verhaltenserklärung wichtiger sind als die objektiven Sachverhalte allein. Von den vielen generellen Annahmen, die MISCHEL's Ansatz begleiten, dürfte dieser zuletzt erwähnte Tatbestand am bedeutsamsten sein: Das heißt somit nochmals etwas expliziert, daß es für die Erklärung von Handeln und Verhalten nach MISCHEL nicht auf die objektiv gegebenen Variablen. Reize und Erlebnisse ankommt, sondern

auf deren phänomenale Äquivalente in den Kognitionen des Handelnden. Die Phänomene sind entscheidend, nicht die objektiven Stimuli (vgl. SADER 1980). MISCHEL selbst meint: "The meaning and impact of a stimulus can be modified dramatically by cognitive transformations" (1973, p. 260). Die Nähe von MISCHEL's Ansatz zu phänomenologischen Richtungen der Psychologie (vgl. z. B. KELLY 1955) ist somit unverkennbar.

Das Kernstück der sozial-kognitiven Lerntheorie von MISCHEL sind fünf sog. Personvariablen. SCHNEEWIND (1979) betrachtet die Herausarbeitung dieser Variablen als "eine Elaborierung subjektinterner Prozesse, die zwischen unmittelbaren Umweltgegebenheiten und individuellem Verhalten vermitteln" (p. 159).

1. Kompetenzen zur Strukturierung im Bereich von Kognitionen und Verhalten

Diese Personvariable geht davon aus, daß Menschen nicht nur auf Reize hin reagieren, sondern in der Lage sind, Informationen der äußeren wie auch inneren Umwelt aufzunehmen, zu verarbeiten und in entsprechende Handlungspläne überzuführen. Diese Strukturierung umfaßt die Vielzahl der Kognitionen, der Wahrnehmungen, der Denk- und Gedächtnisinhalte, die wir tagtäglich machen bzw. produzieren. Kognitive Struktur- und Prozeßvariablen wie z. B. die Intelligenz, Kreativität oder Informationsverarbeitungsstile sind hier zu nennen (vgl. näheres bei SCHNEEWIND 1979).

2. Kodierungsstrategien und personale Konstrukte

Zu den Kodierungsstrategien gehören die Fähigkeiten und Eigenarten bei der Aufnahme, Speicherung und Reproduktion kognitiver Elemente und ihrer Zusammenhänge; gemeint sind hierbei vor allem kognitive Schemata zur Kategorisierung von Umweltereignissen sowie Informationen, die zur Ausbildung des individuellen Selbst beitragen

(= interne Modellbildung). Dabei kategorisieren bzw. strukturieren wir nicht jeweils alles neu: Wir bauen auf Strukturelementen auf, die sich in der Bewältigung unserer Umwelt bewährt haben und gelangen so zu einem umfassenden, integrierten und subjektiv validen Konstruktsystem. Dabei ist wichtig zu betonen, daß die einzelnen Konstrukte bzw. kognitiven Schemata dem menschlichen Handeln und Erleben Kontinuität und Stabilität verleihen (Handlungsrelevanz!), wobei aber nicht übersehen werden darf, daß sie im Prinzip - wie auch die oben erwähnten Kompetenzen - durch entsprechende Lernerfahrungen veränderbar sind.

3. Erwartungen über Verhaltens- und Reizeffekte

Hiermit wird zum Ausdruck gebracht, daß Individuen subjektive Erwartungen haben, was angesichts des Auftretens bestimmter Situationen bzw. angesichts der Ausführung bestimmter Handlungen für Effekte in Aussicht stehen. Solche Erwartungen können sich auf Grund eigener oder vermittelter Erfahrungen entwickeln und determinieren stark das Verhalten einer Person in konkreten Situationen, obwohl die subjektiv für wahr befundenen Situations- und Verhaltenskontingenzen objektiv gar nicht gegeben sein müssen. Ein Beispiel mag die Bedeutung dieser Personvariable verdeutlichen (vgl. SADER 1980, p. 183): Ein Lehrer gibt sich mit seiner Klasse mehr Mühe, als es nach Vorschrift notwendig wäre; er opfert viel Zeit für die Klasse und erwartet Dankbarkeit. Die Schüler gehen nur leidlich willig auf die Ideen des Lehrers ein und tun ihm den Gefallen, in der Stunde mehr mitzumachen, etc.; jetzt erwarten sie Dankbarkeit vom Lehrer. Angesichts unterschiedlicher subjektiver Kontingenzsetzung wartet jede Partei auf Dankbarkeit und ist beleidigt, daß der Partner das nicht merkt.

4. Subjektive oder phänomenale Reizbewertungen

Was eben besprochen wurde, nennt MISCHEL phänomenale Erwartungen; davon zu unterscheiden sind die phänomenalen Bewertungen, d. h. zum einen erwarte ich bestimmte Ereignisse, zum anderen nehme ich eine subjektive Bewertung dieser Ereignisse vor. Es handelt sich dabei um das Ausmaß an negativem bzw. positivem Affekt, das mit dem jeweiligen Ereignis verbunden ist. Auch hier unterstellen wir zu leicht, daß unsere Mitmenschen unsere Bewertungen teilen; so aber kann es leicht sein, daß z. B. der Lehrer einen seiner Schüler lobt, der Schüler hingegen dies als unangenehm und peinlich empfindet, weil er sich beispielsweise als Streber bloßgestellt fühlt; er bewertet also dieses Ereignis subjektiv anders als sein Lehrer (vgl. näheres bei SCHNEEWIND 1979, p. 160).

5. Selbstregulative Systeme und Pläne

Damit ist gemeint, daß Menschen ihr eigenes Verhalten nach eigenen Plänen und eigenen Zielen regulieren; es handelt sich somit um den komplexen Prozeß der Selbststeuerung, der individuelles Erleben und Handeln auch ohne das Vorhandensein externer Bedingungen kontrolliert (vgl. Aspekte der Selbststeuerung, KANFER 1977). Eine Person ist dabei grundsätzlich zur Selbststeuerung fähig, sofern sie über verschiedene Alternativen zur Gestaltung ihres Erlebens und Handelns verfügt. Die Pläne und Ziele, nach denen eine Person ihr Verhalten reguliert, können explizit oder implizit sein und sie können langfristig oder auch kurzfristig angelegt sein. Auch hier ist wichtig zu betonen, daß diese Pläne und das daraus folgende Verhalten nicht so sehr durch die objektiven Konsequenzen, die wir geistig vorwegnehmen, gesteuert werden, sondern durch deren phänomenale Korrelate. Die phänomenalen Prämissen für unsere Pläne und Systeme und die "objektiven" Prämissen und Rahmen-

bedingungen stimmen in vielen Fällen nicht überein (vgl. SADER 1980, p. 184). Abschließend kann zu dieser fünften Personvariable gesagt werden, daß in ihr sämtliche Aspekte des internen Umwelt- und internen Selbstmodells mit ihren Wechselwirkungen zur Geltung kommen.

Als kritische Bewertung des Ansatzes von MISCHEL ist kurz folgendes zu sagen: Sein Konzept versucht, verschiedene konstruktive Aspekte der einzelnen Richtungen des kognitiven Behaviorismus zu einer Theorie zu integrieren, wobei der Stand der Integrationsbemühungen noch weit davon entfernt ist, MISCHEL's System als Theorie im streng wissenschaftlichen Sinn (d. h. mit der entsprechenden empirischen Bewährungsprobe) bezeichnen zu können. Vielmehr ist mit SCHNEEWIND (1979) darin übereinzustimmen, MISCHEL's Ansatz "den Status eines heuristischen Theoriekonzepts mit forschungsleitender Bedeutung zuzuschreiben" (p. 160).

Abschließend soll noch auf zwei Aspekte verwiesen werden, die im Zusammenhang mit der sozial-kognitiven Lerntheorie MISCHEL's von Bedeutung sind:

a) MISCHEL's Theorie war mit der Anstoß für eine theoretische Neuorientierung in der Persönlichkeitspsychologie, die häufig mit dem Schlagwort "Interaktionismus-Diskussion" gekennzeichnet wird (vgl. i. f. auch BUTZKAMP et al. 1979). Ausgangspunkt war die Kritik am gängigen eigenschaftszentrierten Persönlichkeitskonzept, da Eigenschaften im allgemeinen weniger Verhaltensvarianz über unterschiedliche Situationen aufklären, als von seinen Theoretikern vorhergesagt und beansprucht wird. Es konnte aber andererseits auch nicht gezeigt werden, daß Verhalten überwiegend situationsspezifisch ist. Interaktionen zwischen Person- und Situationsvariablen dagegen klären am meisten Varianz im Verhalten auf (vgl. zum Stand der Interaktionismus-Diskussion z. B. MAGNUSSON 1980, MAGNUSSON & ENDLER 1977,

siehe auch ALLEN & SMITH 1980). Dennoch ist auch diese Sichtweise noch nicht befriedigend und entspricht nicht den Vorstellungen eines multiplen, wechselseitigen Einflusses von Person-, Situations- und Verhaltensvariablen. Echter Interaktionismus hat nicht nur den unidirektionalen Einfluß von sich beeinflussenden Person- und Situationsvariablen auf das Verhalten festzustellen, sondern darüber hinaus zu erklären, wie solche Wechselwirkungen funktionieren. Man muß also weg vom statischen Ergebnis hin zum dynamischen Prozeß der Interaktion, wo alle drei Variablengruppen sich wechselseitig bedingen. BANDURA (1978) bezeichnet diesen Prozeß der wechselseitigen Bedingtheit als reziproke Determination (vgl. Abbildung 1).

Abb. 1: Wechselseitige Bedingtheit von Person, Verhalten und Umwelt im Modell des reziproken Determinismus (BANDURA 1978)

In einem solchen Modell gibt es keine unveränderliche, feststehende Wirkgröße, sondern prinzipiell veränderbare und wechselseitig abhängige Variablen. Verhalten wird zwar weiter als abhängig von Situations- und Personeinflüssen gesehen, zugleich aber kann das Verhalten selbst auch als verursachende Variable betrachtet werden, in dem es z. B. in der Interaktion mit den Umweltbedingungen neue Situationen schaffen kann und somit eigene persönlichkeitsspezifische Situationsinterpretationen ermöglicht (vgl. näheres bei BANDURA 1978).

b) Die zu Beginn dieses Kapitels dargestellte Auffassung des Menschen als wahrnehmendes System mit der besonderen Fähigkeit zur modellhaften internen Repräsentation seiner Erfahrungen weist starke Verknüpfungs- und Integrationspunkte mit der sozial-kognitiven Lerntheorie, hier exemplarisch an MISCHEL's Ansatz dargestellt, auf. Die drei Teilmodelle (oder Subtheorien) des internen Modells (der naiven Verhaltenstheorie) enthalten - wie oben erwähnt - die verschiedensten Erfahrungen, die jeweils in einem Bezugssystem geordnet sind (vgl. SCHNEEWIND 1979). Als ein zentraler psychologischer Ordnungsgesichtspunkt bieten sich subjektive Erwartungs- und Bekräftigungswerte (vgl. Personvariable 3 und 4 bei MISCHEL) an (p. 172). Das bedeutet z. B. im Falle des internen Umweltmodells die Beziehung von Erwartungs- und Bekräftigungswerten auf die Reizqualitäten der sozialen und materiellen Objekte sowie ihrer Attribute (respektives gilt für das interne Selbstmodell und das interne Beziehungsmodell). Entsprechend der hierarchischen Anordnung bestehender Erfahrungsschemata (vgl. auch EPSTEIN 1979 bzw. Abschnitt 2. 3. 4) kann man schließlich zwischen spezifischen oder generalisierten Erwartungs- und Bekräftigungswerten unterscheiden (mit der entsprechenden Änderungsresistenz bzw. -bereitschaft; vgl. zur weiteren Differenzierung der Modellbildung, vor allem in IST- und SOLL-Modelle, SCHNEEWIND 1979, FILIPP 1975).

Man sieht, daß die sozial-kognitiven Lerntheorien mit ihren Konstrukten dem Bestreben des Menschen, sich seine Umwelt, sich selbst und die bestehenden Wechselbeziehungen zu erklären und modellhaft abzuspeichern, weitaus gerechter werden als die herkömmlichen traditionell behavioristischen Ansätze, deren antimentalistische Grundeinstellung effektive Wissensbildung im epistemologischen Sinn verhinderte.

2. 2 Interne Umweltmodelle als handlungsleitende Systeme

Das interne Umweltmodell eines Individuums stellt einen wichtigen Bestandteil seiner naiven Verhaltenstheorie dar, mit der es sich sein Verhalten und die Ereignisse seiner Umgebung zu erklären versucht. In diesem Umweltmodell bilden sich - wie schon gesagt - die Objekte der sozialen und materiellen Umwelt mit all ihren Eigenschaften ab, wobei auch die jeweiligen Situationsbezüge, mit denen diese Objekte in Zusammenhang stehen, ihre Berücksichtigung finden. Das Individuum verfügt dabei über verschiedene Kodierungsstrategien, die bei der Aufnahme, Speicherung und Reproduktion von Tatbeständen der sozialen und materiellen Umwelt mit ihren Zusammenhängen behilflich sind. Es ist hier vor allem die Fähigkeit zur Konzeptbildung angesprochen, die zur Kategorisierung von Umwelterfahrungen beiträgt; das Individuum bildet im Laufe der Zeit durch die alltäglichen Erfahrungen, die es mit seiner gegenständlichen Umwelt macht, bestimmte kognitive Schemata von dieser aus, wobei bezüglich ihrer Anzahl in Analogie zu Schemata, die das Individuum über sich selbst ausbildet (vgl. MARKUS 1977), anzunehmen ist, daß das Individuum so viele ausbildet, wie es Invarianzen in seiner Umwelterfahrung bzw. in umweltbezogenen Informationen realisiert und konstruiert hat. Der Begriff des Schemas bringt den informationstheoretischen Aspekt menschlichen Handelns und Erlebens wieder mehr zur Geltung, denn sowohl die Ausbildung eines internen Umweltmodells als auch eines internen Selbstmodells ist ein Produkt der Erfahrung und somit ein Produkt menschlicher Informationsverarbeitung.

Bei unserer internen Konstruktion unserer Umwelt mit Hilfe von Schemata kategorisieren bzw. strukturieren wir aber nicht jeweils alles neu: Wir bauen vielmehr auf Strukturelementen auf, die sich in der Bewältigung unserer Umwelt bewährt haben und wir bauen uns dadurch ein relativ kom-

plexes und hierarchisch konzipiertes Konstruktsystem unserer Umwelt auf (vgl. MISCHEL's Personvariable 2 bzw. analog dazu EPSTEIN's "Selbst-Theorie", Abschnitt 2. 3. 4). Obwohl diese Konstrukte bzw. Schemata durch entsprechende Lernerfahrungen prinzipiell veränderbar sind - und das hängt stark davon ab, welchen Generalisierungsgrad sie in der hierarchischen Struktur einnehmen - haben sie primär die Funktion, dem menschlichen Handeln und Erleben Kontinuität und Stabilität zu verleihen.

Damit ist ein zentraler Aspekt des internen Umweltmodells angesprochen: Die Konzepte bzw. Schemata, die ein Individuum bezüglich der Objekte seiner materiellen und vor allem seiner sozialen Umwelt ausbildet, besitzen für es Handlungsrelevanz, d. h. das jeweils zu einem bestimmten Zeitpunkt bestehende Konstruktsystem determiniert mit das Verhalten des Individuums in seinen zukünftigen Handlungsvollzügen.

Die psychologische Literatur ist voll von Hinweisen auf die Bedeutung von Kognitionen für menschliches Handeln. Bereits 1931 stellt THOMAS fest "If men define .... situations as real, they are real in their consequences" (1931, p. 175) und SARBIN (1952) meint, "Behavior is organized around cognitive structures" (p. 12). Auch im Rahmen des symbolischen Interaktionismus spielt die Verhaltensdeterminiertheit durch Kognitionen (Symbole aktivieren das Verhalten, vgl. STRYKER 1972) seit jeher eine große Rolle. In der neueren Zeit rücken derartige Formulierungen wieder häufiger explizit in den Mittelpunkt der Betrachtungen (vgl. z. B. HAYDEN 1979, p. 546 in Anlehnung an KELLY's Ansatz; GALLUZZI & ZUCKER 1977, p. 104; WEGNER & VALLACHER 1977 mit ihrer Unterscheidung von "cognitive structures" und "cognitive dynamics"; SCHNEEWIND 1976 a, FILIPP & BRANDSTÄTTER 1975 a, ENGFER & SCHNEEWIND 1975, die die Bedeutung elterlicher Konzepte für das Erziehungsverhalten betonen; LAUCKEN 1974,

mit seiner Entwicklung einer naiven Verhaltenstheorie; etc.). Daß die Bestimmung menschlichen Verhaltens durch Kognitionen ein alltägliches Phänomen ist, sagt uns LAUCKEN, wenn er in der Einführung zu seinem Buch "Naive Verhaltenstheorie" (1974) über sich persönlich schreibt: "Erfuhr ich doch so tagtäglich an mir selbst, daß ich mein Verhalten anderen Menschen gegenüber nach den Vorstellungen, welche ich von diesen besaß, ausrichtete" (p. 18).

Im folgenden soll nun zunächst versucht werden, die postulierte Beziehung "Kognition determiniert Verhalten" im Rahmen allgemeiner, stark vereinfachter Modelle der Person darzustellen (Abschnitt 2. 2. 1). Dann wird in einem weiteren Schritt versucht, an Hand von Beispielen aus verschiedenen psychologischen Forschungsgebieten aufzuzeigen, wie Vorstellungen (Kognitionen, etc.), die Individuen von anderen Personen (z. T. auch von sich selbst) haben, ihr Verhalten (im weitesten Sinn) determinieren und welche wissenschaftstheoretischen Implikationen bzw. Schwierigkeiten mit einer derartigen Interpretationsrichtung verbunden sind (Abschnitt 2. 2. 2). Schließlich soll kurz auf einige Aspekte der Entstehung und Veränderung von Fremdkonzepten eingegangen werden (Abschnitt 2. 2. 3).

2. 2. 1 Die Determination menschlichen Verhaltens durch Kognitionen im Rahmen von vereinfachten Modellen der Person

Wie schon oben erwähnt, fassen wir menschliche Individuen als wahrnehmende Systeme auf, die über die Merkmale der Rückkoppelung, der Systemoffenheit, der organismischen Entwicklung und der internen Repräsentation ihrer Erfahrungen verfügen (vgl. u. a. BERTALANFFY 1975, HALL & FAGEN 1972). Konkret heißt das, daß der Mensch sich ständig mit sich und seiner Umwelt auseinandersetzt und dabei subjektive Strukturierungen vornimmt, die ihm helfen

sollen, künftige Anforderungen seiner Umwelt in für ihn optimaler Weise bewältigen zu können.

Nach STACHOWIAK (1965) läßt sich nun jedes objektiv-reale und jedes konzeptuell-gedachte System in einem Modell darstellen. Er hat mit seiner "Allgemeinen Modelltheorie" (1973) einen stark formalistischen Explikationsrahmen entworfen, dem sich eine Vielzahl von Versuchen, menschliches Handeln und Erleben, abgehoben von konkreten Verhaltens- und Erlebnisinhalten, in einem Modell der Person zu schematisieren, zuordnen lassen (siehe unten).

STACHOWIAK unterscheidet drei Hauptmerkmale des allgemeinen Modellbegriffs (1973, p. 131 ff):

1) Das Abbildungsmerkmal besagt, daß Modelle stets Modelle v o n etwas sind, nämlich Abbildungen von natürlichen (realen) oder künstlichen (gedachten) Originalen.

2) Das Verkürzungsmerkmal verweist darauf, daß Modelle im allgemeinen n i c h t a l l e Attribute des durch sie repräsentierten Originals erfassen, sondern nur solche, die den jeweiligen Modellschaffern bzw. Modellbenutzern relevant erscheinen. Somit stellt das Modell trotz bestehender Struktur-, Funktions- und Verhaltensgleichheiten zu seinem Original eine die Komplexität stark reduzierende Abstraktion desselben dar.

3) Das Pragmatische Merkmal besagt, daß Modelle ihren Originalen nicht per se eindeutig zugeordnet sind. "Sie erfüllen ihre Ersetzungsfunktion a) für b e s t i m m t e - erkennende und / oder handelnde, modellbenutzende - S u b j e k t e, b) innerhalb b e s t i m m t e r Z e i t i n t e r v a l l e und c) unter Einschränkung auf b e s t i m m t e g e d a n k l i c h e oder t a t s ä c h l i c h e O p e r a t i o n e n" (p. 132 f). Damit ist ausgesagt, daß Modelle nicht nur Modelle von etwas sind (siehe Abbildungsmerkmal), sondern daß sie einmal auch

> Modelle für jemanden (einen Menschen oder einen künstlichen Modellbenutzer) sind, daß sie weiter ihre Funktionen in der Zeit erfüllen und daß sie schließlich Modelle zu einem bestimmten Zweck sind. Gerade durch dieses Pragmatische Merkmal von Modellen wird die Einordnung spezifischer Modelle in einen Gesamtrahmen ermöglicht.

Ein Grundrißmodell, das den Ansprüchen an menschliche Individuen als wahrnehmende Systeme mit den entsprechenden Merkmalen gerecht wird, stellt der sog. KYBIAK-Organismus dar (vgl. i. f. STACHOWIAK 1965, p. 88 ff; 1973, p. 67 ff und 346 ff). STACHOWIAK hat dabei mit Hilfe eines an die technischen Regelkreissysteme angelehnten Verfahrens versucht, die Beziehung "Mensch-Außenwelt" in einem formalen Blockschaltbild darzustellen (vgl. Abbildung 2).

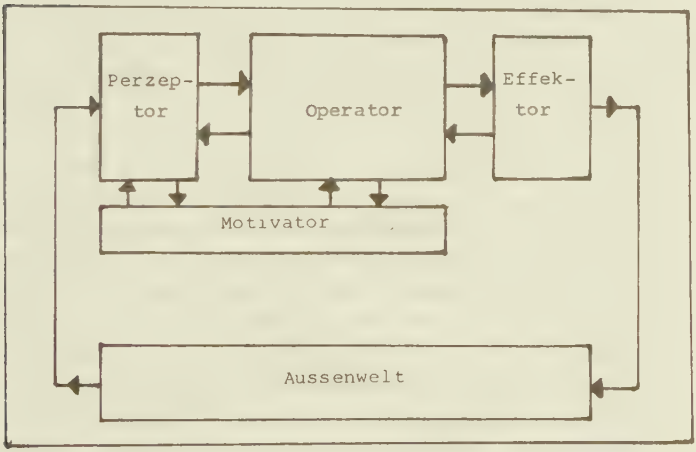


Abb. 2: Grundschema des KYBIAK-Organismus in Form eines Blockschaltbildes (STACHOWIAK 1965, p. 88)

Dieses Schema, ursprünglich herangezogen zur kybernetischen und informationstheoretischen Explikation des funktionellen Aufbaus des Denkprozesses auf operationaler Ebene (vgl. STACHOWIAK 1965, p. 1 f), ermöglicht es, entscheidende funktionelle Einheiten des Systems "Mensch" in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt herauszustellen und somit auch der Frage nach der Determination menschlichen Handelns durch Kognitionen genauer nachzugehen.

Das Blockschaltbild zeigt uns das Zusammenspiel der Funktionseinheiten (Perzeptor, Motivator, Operator, Effektor) sowie die Kommunikation des aus diesen Funktionseinheiten aufgebauten KYBIAK-Organismus. Jeder erwachsene Mensch, dessen psychische Eigenschaften nicht wesentlich von der statistischen Norm abweichen, ist hiernach ein KYBIAK-Organismus. Der Perzeptor leistet dabei den von Motivator und Operatorfunktionen abhängigen Aufbau der internen Außenweltmodelle des Organismus und deren Durchmeldung zur weiteren Verarbeitung an den Operator. Das interne Außenweltmodell stellt somit das vom Perzeptor des Organismus in jedem Perzeptionsmoment subjektiv aufgebaute und ständigen Korrekturen unterworfene Modell der "objektiven" Außenwelt dar.

Der Motivator ermöglicht im Zusammenwirken mit den Funktionseinheiten des Perzeptors und des Operators die zielgerichtete Verarbeitung der perzeptuellen Eingangsinformation des Organismus zu Handlungsantizipationen, die von dem Organismus in motorische Programme (vgl. Effektor) zur Veränderung der Außenwelt umgesetzt werden. Inhaltlich ist (nach STACHOWIAK 1973, p. 347) der Motivator in Anlehnung an CATTEL's quantitative Motivationstheorie (1973) aus dynamischen Strukturfaktoren (Ergs und Engramme) aufgebaut, die vom Perzeptor her durch eine

Serie situationsbedingter Stimulus-Indizes aufgeladen werden. Weiter wird dann der hierdurch erzeugte Ladungsvektor (das Motivationsereignis) in einen Motivationsvektor (eine Motivationsform) transformiert, der seinerseits ein Operatorprogramm auslöst (vgl. näheres bei STACHOWIAK 1973).

Der Operator bildet zusammen mit dem Perzeptor und dem Motivator ein wechselseitiges adaptatives Informationsverarbeitungssystem (durch die Wechselwirkungspfeile angezeigt). Er leistet dabei die von dem Motivator des Organismus abhängige "Manipulation" der vom Perzeptor aufgebauten internen Außenweltmodelle zum Zwecke der Gewinnung von Voraussagen und Handlungsantizipationen (optimale Verhaltensplanung), die durch motorische Programme vom Effektor verwirklicht werden. Jene "Manipulationen" umfassen dabei alle Arten des operationalen Denkens einschließlich des induktiven und des deduktiven Schließens. Dem Operator kommt somit im Zuge der Informationsverarbeitung u. a. die Aufgabe der Konstruktion und laufenden Revision des internen Außenweltmodells zu (z. B. bei auftretenden Dissonanzen zwischen im Perzeptor gespeicherten und neuen Informationen, insofern der Perzeptor nicht selbst bereits stark selektive Funktionen bei der Reizaufnahme ausübt). Er ist aufgefordert, die jeweils situationsspezifisch abgerufenen Partialmodelle des internen Außenweltmodells auf ihre Brauchbarkeit hin zu evaluieren und falls notwendig, durch strukturelle Umbesetzungen zu revidieren. Die Effektivität der jeweils durch das Zusammenspiel von Perzeptor, Motivator und Operator ausgeführten Handlung (Effektor) dient dabei als Rückmeldung für den Organismus, die sich je nach Art dieser Rückkoppelung als Konsolidierung bestehender Partialmodelle (Konstrukte) bzw. als Anstoß für eine Veränderung der selben im Rahmen der interagierenden Funktionseinheiten auswirkt. Die Veränderung von bestimmten Partialmodellen hängt - wie früher

schon erwähnt - mit deren Bedeutsamkeit für den Organismus, also das einzelne Individuum, zusammen.

Der Effektor schließlich dient dazu, die Gesamtheit der vom Operator aufgebauten motorischen Programme zum Zwecke der zielgerichteten Veränderung der Außenwelt des Organismus zu realisieren. Im psychologischen Sprachgebrauch ist der Effektor mit dem Begriff "Verhalten" gleichzusetzen.

Im folgenden soll nun an Hand von drei Beispielen aus dem Bereich der Psychologie die bisher dargestelle abstrakte allgemeine Modelldarstellung mehr inhaltlich konkretisiert werden. Eines ist jedoch schon jetzt klar zum Ausdruck gekommen: Die internen Außenweltmodelle, deren Aufbau im Rahmen des konzipierten allgemeinen Modellschemas der Funktionseinheit des Perzeptors zufällt, bilden zusammen mit den Funktionseinheiten des Motivators und Operators ein wechselseitig adaptatives Informationsverarbeitungssystem und es kommt ihnen innerhalb dieses Systems eine stark handlungsregulierende Bedeutung zu.

Der Gedanke, Modelle der Person in der Psychologie im Rahmen kybernetischer und informationstheoretischer Begriffe darzustellen, ist nicht neu und geht zurück bis auf die Veröffentlichung von MILLER, GALANTER & PRIBRAM (1960).

SCHNEEWIND (1973) hat beispielsweise ein psychokybernetisches Modell vom menschlichen Handeln und Erleben vorgestellt, das auf besagte Arbeit und ähnliche Ansätze in der Persönlichkeitspsychologie rekurriert (vgl. Abbildung 3).

Kurz gefaßt zeigt es uns, daß das Individuum aus seiner person-spezifisch gegebenen Umwelt ständig Informationen aufnimmt, diese Informationen unter Berücksichtigung motivationaler Bedingungen und vor allem bereits abgespeicheter Konstrukte bzw. Erfahrungsschemata verarbeitet

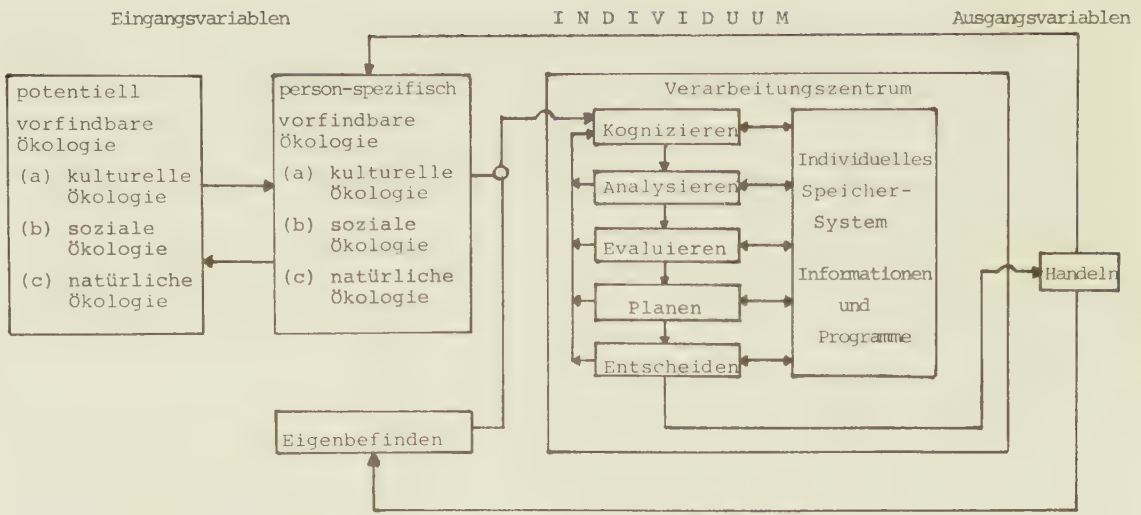


Abb. 3: Ein psychokybernetisches Modell des menschlichen Erlebens und Handelns
(vgl. SCHNEEWIND 1973, P. 233)

und schließlich entsprechend den im individuellen Verarbeitungszentrum umgesetzten, d. h. kategorisierten und geordneten Informationen aus der Umwelt, auf diese Umwelt handelnd zurückwirkt (p. 231 ff). SCHNEEWIND betont ausdrücklich, daß nicht alle ablaufenden Informationsvorgänge bewußt sein müssen und daß das Modell offen ist für empirisch geleitete Veränderungen und Präzisierungen. Ohne hier näher auf die einzelnen Faktoren des Modells einzugehen, zeigen sich deutlich strukturelle Ähnlichkeiten mit dem oben dargestellten Grundrißmodell des KYBIAK-Organismus (vgl. Abbildung 2). Die Eingangsvariablen, die SCHNEEWIND unter dem Aspekt der potentiellen und person-spezifisch vorfindbaren Ökologie abhandelt, entsprechen den Informationen der "objektiven" Außenwelt. Das situationsspezifisch gegebene Eigenbefinden des Individuums, worunter SCHNEEWIND die das Individuum kennzeichnenden morphologischen, physiologischen und biochemischen Gegebenheiten mit den ihnen zugeordneten erlebnismäßigen Korrelaten subsummiert, findet sein Äquivalent im Motivator des KYBIAK-Organismus. Der Perzeptor, der die internen Außenweltmodelle aufbaut bzw. speichert, ist in diesem Modell in das Verarbeitungszentrum (den Operator) integriert, der Art, daß die aktuellen Verarbeitungsinformationen des Operators (Kognizieren, Analysieren, Evaluieren, Planen, Entscheiden) ständig rückgekoppelt sind mit ihren gespeicherten Pendants, die sich im Laufe des individuellen Entwicklungsganges im Hinblick auf die in der Vergangenheit erhobenen Daten zu dispositionellen Schemata oder Strukturen verfestigt haben (= u. a. interne Umweltmodelle). Schließlich entspricht dem Effektor des KYBIAK-Organismus das menschliche Handeln, das durch den im Verarbeitungszentrum mit Rücksicht auf interne Umweltmodelle vorgenommenen Entscheidungsprozeß determiniert ist. Auch hier wird deutlich, daß gespeicherte Informationen über die Außenwelt, eben interne Umweltmodelle,

mit handlungsdeterminierend sind. Dabei ist aber zu betonen, und das gilt auch für die anderen Modelle vom menschlichen Erleben und Handeln, daß sich vielfach bei Interaktionen des Individuums mit bestimmten Aspekten seiner Umwelt (z. B. Eltern - Kind - Interaktion) globale Konzepte herausbilden, die starken Anspruch auf subjektive Gültigkeit (= hohe subjektive Wertigkeit) erheben und dadurch vielfach nur krasse Veränderungen der Input-Information es vermögen, Bewertungs- und Handlungsveränderungen des Individuums herbeizuführen. Vielmehr werden diese Input-Informationen häufig nur noch selektiv aufgenommen (entsprechend den gespeicherten Vorstellungen darüber) und es werden somit bestehende kognitive Konzepte oft zu den alleinigen handlungsleitenden Komponenten.

Das heißt, daß vermutlich eine Veränderung der kognitiven Konzepte durch nicht erwartetes Handlungsfeedback (etwa in Analogie zu PIAGET's Begriffen der Assimilation und Akkomodation (1966)) vom Individuum selbst bis zu einem gewissen Grad durch Selektionsmechanismen und Uminterpretierung der gegebenen Informationen im Sinne der Erhaltung struktureller Stabilität gesteuert werden kann. Dissonante Informationen führen also nicht unbedingt zur Veränderung bestehender Vorstellungen, sondern werden oft wegen ihrer subjektiv gefährdenden Wirkung selektiv wahrgenommen oder gar negiert. Hieraus ergibt sich beispielsweise für in der Erziehung tätige Fachkräfte die Aufgabe, solche Bedingungen herzustellen, die es z. B. den Eltern erlauben, neue, unerwartete und diskrepante Informationen (z. B. über ihr Kind) zu akzeptieren und zu integrieren (vgl. hierzu Abschnitt 2. 2. 3, Punkt b).

NEUBAUER (1976) hat ebenfalls ein Modell der Person vorgelegt, das vor allem die Verhaltenssteuerung durch Kognitionen deutlich zum Ausdruck bringt (Abbildung 4).

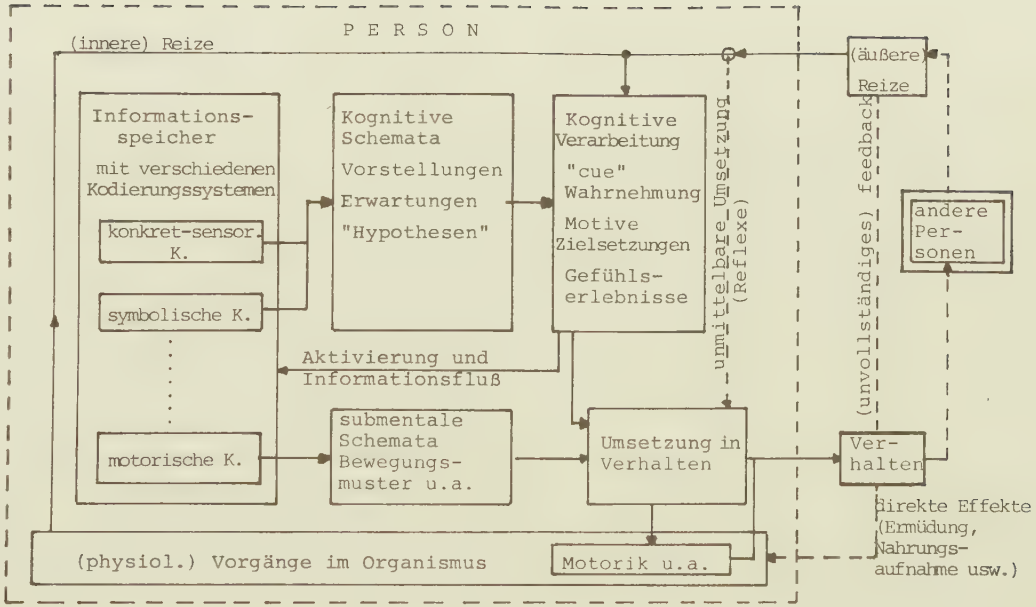


Abb.4: Vereinfachtes Modell der Person
(vgl. NEUBAUER 1976, p. 31)

Er unterscheidet kognitive Schemata und nicht-kognitive Schemata. Erstere stellen dabei die subjektive Realität eines Individuums dar, die in verschiedenen Zeichensystemen kodiert sein kann (die konkret-sensorische Kodierung speichert die Informationen direkt im Zusammenhang mit dem jeweiligen Sinnessystem - akkustisch, optisch, taktil, etc. - ab, d. h. die visuelle Kodierung z. B. führt zu kognitiven Schemata, die als "konkret-anschauliche" Vorstellungen aktiviert werden (als Bilder); bei der symbolischen Kodierung erfolgt die Abspeicherung mit Hilfe der Verwendung von Symbolen, hier vor allem durch die Sprache). Die nicht-kognitiven Schemata umfassen das sog. Erfahrungsgedächtnis und beinhalten Sachverhalte, die mit dem Erwerb von Verhaltensmustern zu tun haben; d. h. der Mensch ist fähig, Bewegungsfolgen zu speichern und wieder zu aktivieren (z. B. Radfahren, Schwimmen). Da diese Muster bzw. Schemata nicht unmittelbar in den kognitiven Kodierungssystemen erlebbar sind, spricht NEUBAUER in Anlehnung an ROHRACHER (1965) von "submentalen" Schemata (vgl. näheres bei NEUBAUER 1976, p. 27 f). Diese kognitiven und nicht-kognitiven Schemata haben große Bedeutung für die Orientierung in einer Handlungssituation und für die Realisierung bestimmter Verhaltensweisen. Ihre Aktivierung erfolgt (analog dem KYBIAK-Organismus) innerhalb funktionaler Beziehungen, die vor allem durch die aktuelle Motivationslage (Motivator) und die aktuellen Reizbedingungen (Außenwelt) bestimmt werden. Aktuell auftretende Stimuli werden somit unter Bezug auf die vorhandenen kognitiven Schemata interpretiert (Perzeptor/Operator), d. h. sie werden verglichen mit bereits vorhandenen kodierten Informationen und werden dann entsprechend der momentanen Gefühls- und Befindenslage (Motivator) in Verhalten umgesetzt (Effektor). Obwohl in diesem Modell die Trennung der einzelnen Funktionseinheiten nicht so klar zur Geltung kommt, ist seine strukturelle Ähnlichkeit

zum KYBIAK-Organismus von STACHOWIAK nicht zu übersehen. Der Schwerpunkt dieses Modells liegt aber deutlich sichtbar auf der Darstellung der kognitiven Schemata in ihrer Bedeutung für individuelles Verhalten. Ihre Darstellung ermöglicht auch nochmals die Explikation der oben erwähnten Wahrnehmungsselektion in bestimmten Fällen. Die kognitiven Konzepte liefern gerade durch die Möglichkeit einer Extrapolation auf zukünftige Situationen als "Erwartungen" oder "Hypothesen" wichtige Hinweise für die allgemeine und spezielle Orientierung des Individuums. Sie haben durch diese antizipatorische Wirkung hinsichtlich der Wahrnehmung eine stark selektive Funktion und stellen damit sozusagen "'Dauerorientierungen' als schematische Interpretationsformen der begegnenden Wirklichkeit dar" (NEUBAUER 1976, p. 32).

Abschließend soll noch kurz auf das Personenwahrnehmungsmodell von WARR & KNAPPER (1968) verwiesen werden, das für einen speziellen Bereich der Psychologie, in dem kognitive Aspekte am unumstrittensten sind, entwickelt wurde, aber ebenso auf andere Bereiche, wo Kommunikation und Interaktion eine zentrale Rolle spielen (z. B. in der Eltern - Kind - Interaktion), umgesetzt werden kann (vgl. Abbildung 5).

Auch in diesem Modell, das hier auf Grund seiner Klarheit nicht näher beschrieben werden soll (vgl. WARR & KNAPPER 1968, ULICH & MERTENS 1976, p. 67 ff), treten im Prinzip die Funktionseinheiten auf, die wir bei den anderen Modellen schon kennengelernt haben. WARR & KNAPPER (1968) haben für jedes dieser Elemente eine Reihe empirischer Belege für ihre Bedeutsamkeit gebracht. Wie man sieht, spielen auch hier interne Umweltmodelle in Form von gespeicherten Informationen über die momentane Reizperson eine große Rolle bei der Verwirklichung der entsprechenden Wahrnehmungsreaktion, die sich in affektiven, attributiven und Erwartungsreaktionen äußern kann.

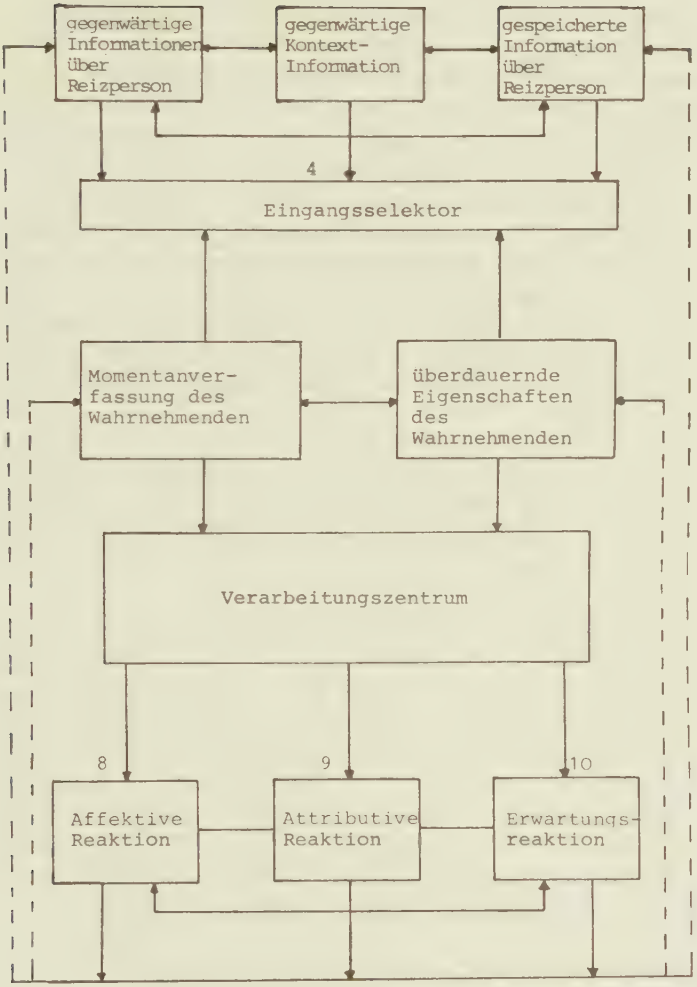


Abb.5: Prozeßmodell der Personenwahrnehmung (nach WARR & KNAPPER 1968, deutsch in ULICH & MERTENS 1976, p.7o)

Als Fazit aus dem Versuch, menschliches Handeln und Erleben innerhalb eines Bezugsrahmens der allgemeinen Modelltheorie darzustellen, läßt sich resümieren, daß individuelles Verhalten stark durch Konzepte bzw. Schemata bestimmt wird, die sich aus der Erfahrung mit Objekten der erlebten Umwelt über die persönliche Lebensgeschichte hinweg entwickelt haben und im aktuellen Erleben und Handeln permanent kognitiv präsent sind. Ein wertvoller Beitrag, der diesen konzeptuellen Rahmen um eine wichtige Dimension erweitert - auf den aber hier nicht eingegangen wird -, stammt von FILIPP, die das interne Selbstmodell als bedeutsame ergänzende Determinationskomponente zur Erklärung menschlichen Verhaltens eingeführt hat (vgl. FILIPP 1975, z. T. auch Abschnitt 2. 3).

2. 2. 2 Beispiele aus der empirischen Forschung für die Bedeutsamkeit kognitiver Konzepte und damit verbundene wissenschaftstheoretische Implikationen

Nachdem im letzten Abschnitt die Determination individuellen Verhaltens durch Kognitionen mehr formal in Form von Modellen der Person dargestellt wurde, soll diese postulierte Beziehung nun zunächst an Hand einer Reihe von Beispielen aus verschiedenen Forschungsgebieten der Psychologie aufgezeigt werden. Dabei sind die einzelnen empirischen Arbeiten z. T. unter anderen expliziten Zielsetzungen durchgeführt worden. Die Tatsache der Verhaltenswirksamkeit von Kognitionen ist somit teilweise nur implizit in den Ergebnissen enthalten. Weiter ist der Begriff "Verhalten" bei dieser Darstellung sehr weit gefaßt und bezieht neben konkret beobachtbaren Verhaltensweisen z. B. auch das Wahrnehmungsverhalten mit ein.

- Aus dem Bereich der Pädagogischen Psychologie sind es vor allem die Nachfolgeuntersuchungen zum "Pygmalion-Effekt", die die Bedeutung von kognitiven Schemata aufzeigen. Der ursprüngliche Versuchsplan von ROSENTHAL & JACOBSON (1971) sah die Induktion positiver Erwartungen bei Lehrern bezüglich der Intelligenzentwicklung willkürlich ausgesuchter Schüler vor und die Hypothese, daß Schüler, deren Lehrer eine positive Erwartungshaltung bezüglich der Leistung dieser Schüler induziert bekamen, am Jahrensende intelligenter wären, bestätigte sich. Nun ist dieses Ergebnis nicht unumstritten geblieben (vgl. zur Kritik z. B. ELASHOFF & SNOW 1972). Zur Lösung der widersprüchlichen Ergebnisse bietet sich ein Prozeßschema an, das die Vielfalt der möglichen beeinflussenden Faktoren in ihrem Ablauf und ihrer Bedeutung integriert (vgl. dazu HINTERMAIR 1980). Eine Frage, die im Rahmen dieser möglichen bedeutungshaltigen Faktoren zunehmend an Gewicht gewinnt, ist die Identifizierung von Variablen, die in der Lehrer-Schüler-Interaktion unterschiedliche Erwartungen charakterisieren. Das heißt, daß Erwartungen nicht auf magische Weise wirken, sondern handlungsrelevant sind. Eine Studie, die diese Vermittlung von Erwartungen im konkreten Verhalten besonders deutlich zeigt, stammt von BROPHY & GOOD (1976), die in z. T. drastischer Form die unterschiedliche Behandlung von Schülern, die von ihren Lehrern mit unterschiedlichen Erwartungen bedacht worden waren, aufzeigten. Die Autoren ließen die Lehrer ihre Schüler in eine Rangfolge von dem ihrer Meinung nach schlechtesten Schüler bis zum besten bringen. In der Folgezeit beobachteten sie mit einem eigens für die Untersuchung entwickelten Kodierungsplan die Interaktionen des jeweiligen Lehrers mit den drei von ihm als schlechteste beurteilten Schülern und mit den drei von ihm als beste beurteilten Schülern. Als Hauptergebnis stellte sich heraus, daß die Lehrer die beiden Gruppen (hohe/niedere Erwartung) in gleich-

wertigen Situationen unterschiedlich behandelten (vgl. Tabelle 1):

- Unabhängig von der Tatsache, daß gute Schüler mehr richtige und weniger falsche Antworten geben als schlechte Schüler, werden sie für richtige Antworten häufiger gelobt und für falsche seltener getadelt.
- Wenn gute Schüler falsch oder gar nicht antworten, gibt der Lehrer ihnen häufiger als schlechten Schülern eine weitere Chance, indem er die Frage wiederholt, umformuliert oder Hinweise für die Beantwortung gibt.
- Bezogen auf alle Antworten eines Schülers gibt der Lehrer bei guten Schülern nur in ca. 3% der Fälle, bei schlechten Schülern dagegen in ca. 15% der Fälle kein Feedback.

Dieses Beispiel zeigt trotz der nicht zulässigen Generalisierung auf alle Lehrer (vgl. z. B. persönlichkeitsspezifische Faktoren bei den Lehrern, HINTERMAIR 1980, p.22 ff), wie sich bestimmte Vorstellungen (in diesem Fall die Vorstellung eines guten bzw. schlechten Schülers mit all den dazugehörigen Attributen) in konkrete Verhaltensweisen niederschlagen können, die eine ungerechtfertigte Bevorzugung bzw. Benachteiligung bestimmter Schüler zur Folge haben.

- Der Labeling-Ansatz innerhalb der Sozialpsychologie stellt einen weiteren Bereich psychologischer Forschung dar, der explizit mit der handlungsleitenden Bedeutung von Kognitionen arbeitet (vgl. die enge Verbindung dieses Ansatzes zur Attributionstheorie, z. B. HARVEY & SMITH 1977, p. 36 ff). Allgemein besagt er (vgl. z. B. SCHUR 1974), daß von der Norm abweichendes Verhalten von der sozialen Umgebung mit einem "Label" versehen wird, d. h. es wird etikettiert (als schizophren, abartig, dumm, intelligent, etc.). Das Label aktiviert ein bestimmtes Stereotyp mit den damit verbundenen

Variablen	niedrige Gruppen	hohe Gruppen	
Prozentsatz der richtigen Antworten, auf die hin ein Lob erfolgte	5,88	12,08	**
Prozentsatz der falschen Antworten, auf die hin Tadel erfolgte	18,77	6,46	***
Prozentsatz der falschen Antworten, auf die hin eine Wiederholung oder eine Neuformulierung der Frage oder ein Hinweis erfolgte	11,52	27,04	*
Prozentsatz der Verständnisprobleme, auf die hin eine Wiederholung oder Neuformulierung der Frage oder ein Hinweis erfolgte	38,37	67,05	***
Prozentsatz der Antworten (richtig oder falsch), auf die hin keinerlei Feedback vom Lehrer erfolgte	14,77	3,33	***

Tab. 1: Gruppenunterschiede in Variablen, die mit der Kommunikation von Lehrererwartungen zu tun haben (Prozentmaße); * = $p \leq .10$, ** = $p \leq .05$, *** = $p \leq .01$; (nach BROPHY & GOOD 1976, p. 142);

Verhaltenserwartungen, die dem "Stigmatisierten" über Interaktionsprozesse (also Verhalten) vermittelt werden. Die soziale Situation "zwingt" ihn, die Verhaltenserwartungen zu übernehmen und die von ihm erwartete Karriere auch tatsächlich einzuschlagen. Der Labeling-Ansatz wird vor allem zur Kennzeichnung und Erklärung von Kommunikationsprozessen im Bereich psychiatrischer Diagnosen und Behandlungsstrategien (vgl. z. B. die öffentlich diskutierte Kontroverse "Anstaltspsychiatrie" versus "Offene Psychiatrie") verwendet. Hier ist besonders eine schon fast klassisch zu nennende Studie von ROSENHAN (1973) zu erwähnen: Er begab sich (zusammen mit einer Gruppe von Kollegen) in eine psychiatrische Klinik; beim Aufnahmeinterview erzählten sie dem jeweils aufnehmenden Arzt einige psychotische Symptome (Stimmen hören, etc.) und wurden darauf hin fast alle auch prompt stationär mit der Diagnose einer Schizophrenie behalten. Nach einem Tag klagten sie nicht mehr über die anfangs geäußerten Beschwerden und verhielten sich völlig normal, um zu schauen, welche Reaktionen ihnen vom bediensteten Personal entgegengebracht werden würden. Der Effekt war, daß das Personal sich auf Grund der gestellten Diagnosen ROSENHAN und seinen Mitarbeitern gegenüber "kognitionsgerecht" verhielten und alle Aktivitäten, die sie unternahmen (z. B. machten sie viele Notizen über den Verlauf ihres Aufenthalts in der Klinik) als Äußerung ihres kranken schizophrenen Zustands interpretiert wurden.

Neuere Untersuchungen, die diesen Effekt in experimentellen Studien nachvollzogen (vgl. z. B. GJERDE et al. 1979, LEIMKUHLER & ZIEGLER 1978), unterstützen die Resultate von ROSENHAN. Das Verhalten von Leuten, die gesund sind und sich (auf Videoband) normal verhalten, aber durch die Vorinformation des Versuchsleiters mit einem Label (neurotisch, psychotisch, etc.) etikettiert werden, wird anders wahrgenommen, interpretiert und weiter ver-

wendet als das gleiche normale Verhalten ohne die etikettierende Zusatzinformation.

- Aus dem Gebiet der Personenwahrnehmung gibt es ebenfalls eine Menge von Studien, die die Bedeutung von Konzepten bezüglich des Interaktionspartners für den interpersonellen Prozeßablauf darstellen (vgl. z. B. eine Reihe von Studien bei WARR & KNAPPER 1968).

In einer Arbeit von FELDMAN & KLECK (1970) wurden die Versuchspersonen vorinstruiert, daß sie im eigentlichen Versuch mit einem angenehmen, freundlichen bzw. einem kühlen, distanzierten Gegenüber konfrontiert würden. Dieses Gegenüber war in Wirklichkeit ein "stunchman" des Versuchsleiters, der sich konsistent in einer vorbestimmten Art verhielt und nicht wußte, welche der Instruktionen den Versuchspersonen gegeben worden waren. Es stellte sich heraus, daß die Versuchspersonen, die einen freundlichen Versuchsleiter erwarteten, diesem zugewandter waren und näher bei ihm saßen als die Versuchspersonen mit der negativen Vorinstruktion (vgl. zur näheren Beschreibung des interpersonellen Prozesses zweier Interaktionspartner mit bestimmten Kognitionen, HASTORF et al. 1970).

- Innerhalb der Klinischen Psychologie spielen Kognitionen seit einiger Zeit wieder eine zentrale Rolle (vgl. DGVT-Sonderheft II/1980, MAHONEY 1980, BANDURA 1974; hier sind es vielfach auch Kognitionen bezüglich der eigenen Person, die für die therapeutische Theorie und Praxis von Bedeutung sind). BANDURA et al. (1977) z. B. konnten bei Klienten mit Angstsymptomen (Schlangenphobie) nachweisen, daß "teilnehmendes Modellernen" effektiver war als Modellernen alleine. Sie führen das darauf zurück, daß durch die aktive Beteiligung der Klienten an den verschiedenen Stufen des Angstprogramms neben den einzelnen Verhaltensfertigkeiten deren subjektive Kompetenz im Umgang mit angstmachenden Situationen sich erhöhte und sie sich somit kognitiv befähigt sahen, besser

mit ihrer Angst umzugehen. Ein subjektives Maß ihrer eingeschätzten Kompetenz im Umgang mit der Angst ("self-efficacy") war ein besserer Prädiktor für nachfolgendes Annäherungsverhalten als das Ergebnis des vorherigen (d. h. des jeweils letzten) praktischen Annäherungsversuchs. Im Zuge solcher Ergebnisse haben ELLIS (1980, 1977), BECK (1976) oder MEICHENBAUM (1974) kognitive Therapieansätze entwickelt (bzw. weiterentwickelt), die weniger auf eine konkrete Verhaltensänderung aus sind, sondern auf der Annahme fussen, daß hinter Emotionen wie Angst, Depression, etc. (als Verhalten im weitesten Sinn) eine versteckte Kognition steckt; Emotionen werden nicht durch die Ereignisse selbst bestimmt (durch die Reize der Umwelt), sondern dadurch, wie wir die Dinge interpretieren. Auf dieser Grundlage ist es klar, daß Personen, die häufig deprimiert, ängstlich oder ärgerlich sind, bestimmte verfestigte Kognitionen haben müssen, die ein unproportional häufigeres Auftreten dieser Gefühlszustände bewirken.

Eine andere Theorie, die explizit die Bedeutung von Kognitionen für die Verursachung von Depressionen herausstellt, ist die sog. Theorie der gelernten Hilflosigkeit (SELIGMAN 1975, ABRAMSON et al. 1978, ROTH 1980, SAUER & MÜLLER 1980). Die ursprüngliche Theorie basiert auf vier Annahmen (vgl. SAUER & MÜLLER 1980, p. 3 f), die sich so zusammenfassen lassen, daß es für Menschen wichtig ist, Kontingenzen zwischen eigenem Handeln und dessen Konsequenzen wahrzunehmen; den unangenehmen Zustand, der durch die Wahrnehmung von Nicht-Kontingenz eintritt, bezeichnet SELIGMAN als Hilflosigkeit. Wenn Personen fortgesetzt Handlungs-Ereignis-Unabhängigkeiten wahrnehmen, so bildet sich aus diesen Erfahrungen eine generalisierte Erwartung, daß auch in zukünftigen Situationen solche Nicht-Kontingenzen bestehen werden (= gelernte Hilflosigkeit). Entscheidend ist dabei, daß ausschließlich von Bedeutung ist, ob die Person selbst die

beschriebenen (Nicht-)Kontingenzen wahrnimmt. Die Folgen dieser generalisierten Erwartung sind motivationale, kognitive und emotionale Störungen, wie sie für die Depression charakteristisch sind. Die gelernte Hilflosigkeit nimmt mit zunehmender Antizipation von Nicht-Kontingenzen durch die Person zu (zur Kritik des SELIGMAN'schen Paradigmas vgl. SAUER & MÜLLER 1980). Die subjektive Wahrnehmung von Kontrolle über bestimmte Ereignisse und ihre Bedeutung für das Verhalten spielen auch in anderen Zusammenhängen eine Rolle (vgl. z. B. DAVISON & NEAL 1974, p. 114 ff; GEER et al. 1970).

- Im Rahmen der Experimentellen Psychologie sind vor allem die Arbeiten ROSENTHAL's (vgl. z. B. 1964) zum Versuchsleiter-Effekt für die Darstellung kognitiver Elemente von Bedeutung. Er ließ Mitarbeiter mit Ratten experimentieren, die einen Weg in einem Labyrinth lernen sollten. ROSENTHAL übergab dabei bestimmten Versuchsleitern bestimmte Ratten, die er als "intelligent", anderen Versuchsleitern Ratten, die er als "dumm" ausgab, obwohl sich die Ratten zunächst nicht unterschieden. Das Ergebnis war, daß die "klugen" Ratten schneller und besser lernten als die "dummen". Was passiert war, war folgendes: ROSENTHAL konnte bei seinen Versuchsleitern beobachten, wie diejenigen, die glaubten, kluge Tiere zu haben, zufriedener waren, intensiver beobachteten, weniger laut waren und ihre Tiere öfter anfaßten als die, die ihre Tiere von vornherein für dumm hielten. Die Ratten konnten offensichtlich diese Bevorzugung nutzen.

- Für das Gebiet der Erziehungsstilforschung gilt bislang, daß mehr implizit auf die Bedeutung von (Kind-)Konzepten (im weitesten Sinn) für erzieherisches Handeln eingegangen wird und meist auch nur Teilaspekte des Erziehungsverhaltens erfaßt werden (vgl. z. B. NINIO 1979, FLYNN 1979, LAURENTIS 1976, ENGFER & SCHNEEWIND 1975,

TULKIN & KAGAN 1972, MANDELCORN 1972, NAKAMURA & ROGERS 1969, etc.). NINIO (1979) beispielsweise konnte in Anlehnung an die Untersuchung von TULKIN & KAGAN (1972) zeigen, daß gewisse Anregungen für das Kind durch die Mütter von den subjektiven Vorstellungen der Mütter abhängig sind, wann in ihren Augen der richtige Zeitpunkt dafür gekommen ist (also wann sie glauben, daß die kognitive Kapazität des Kindes groß genug ist, daß es damit etwas anfangen kann). Ein Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, für den Bereich der Erziehungsstilforschung die Relevanz von konkret perzipierten Kindeigenschaften für die bestimmenden und entscheidenden Dimensionen des elterlichen Erziehungsstils zu überprüfen und damit umfassender und konkreter als die bisher vorliegenden Arbeiten einen Beitrag zur Vermittlung von Kognitionen im Verhalten für diesen Bereich der psychologischen Forschung zu leisten.

Soweit zu einigen Beispielen aus der empirischen Forschung, die die Beziehung von Kognition und Verhalten belegen. Nun wurde diese Beziehung fortlaufend so formuliert, daß die kognitiven Konzepte dem Verhalten vorausgehen, d. h. es wurde Kausalität postuliert. Alle berichteten Arbeiten jedoch sind Studien korrelativer Art im weitesten Sinn (vgl. BUTOLLO 1978) und es läßt sich demnach nichts definitives darüber aussagen, was Ursache und Wirkung ist, auch wenn diese Studien z. T. in ihrer Anlage so konzipiert sind, daß kognitive Variablen als unabhängige und Verhaltensvariablen als abhängige Variablen aufgefaßt werden (vgl. zum Problem der Kausalität in Korrelationsstudien BUTOLLO 1978, HUMMEL & ZIEGLER 1976).

Eine Lösung dieses Problems bietet sich an, wenn man versucht, menschliches Handlen und Erleben etwas losgelöst vom strikten unidirektionalen Kausalitätsdenken der klassischen experimentellen Psychologie zu sehen, und statt dessen verstärkt interaktionistische Aspekte

in die Betrachtungen miteinbezieht. KELMAN (1974) hat dies für die Einstellungsforschung, die sich immer auch schon mit diesem Grundproblem der Beziehung von Kognition und Verhalten herumzuschlagen hat (in der klassischen Diskussion um die Beziehung zwischen Einstellungen und Verhalten, vgl. z. B. SCHMIDT et al. 1975, SIX 1975, BENNINGHAUS 1973, WICKER 1969), in eindrucksvoller Weise getan. Er meint:

> "Attitude, ..., is not an index of action, but a determinant, component, and consequent of it. Furthermore, it is not an entity that can be separated - functionally or temporally - from the flow of action, but is an integral part of action. Attitude and action are linked in a continuing reciprocal process, each generating the other in an endless chain. Action is the ground on which attitudes are formed, tested, modified, and abondened"
> (1974, p. 316; Unterstreichung vom Verfasser).

Mit dieser Aussage wird eine dynamische Sichtweise der Beziehung von Einstellung und Verhalten postuliert. Sie impliziert, daß die Einstellungsbildung und -veränderung ein kontinuierlich fortlaufender Prozeß ist: Einstellungen entwickeln sich aus der Interaktion einer Person mit Objekten ihrer Umwelt in einem speziellen motivationalen und kognitiven Kontext und sie verändern sich (bzw. können sich verändern) durch nachfolgende Interaktionen mit diesen Objekten. Einstellung und Verhalten sind nicht zwei unabhängig voneinander zu konzipierende Aspekte menschlichen Handelns und Erlebens, sondern zwei Seiten ein und derselben Medaille, d. h. sie sind fortlaufend aufeinander bezogen.

Im Prinzip stellt diese Frage nach der Beziehung von Einstellung bzw. Kognition und Verhalten ein uraltes philosophisches Problem dar, nämlich die Frage nach dem Verhältnis von Sein und Bewußtsein (die Grundfrage der Philosophie nach KLAUS & BUHR 1971, p. 457 ff). Es haben sich in dieser Kontroverse über die Zeit hinweg idealistische Ansätze herauskristallisiert, die den Primat des Bewußtseins betonen, und auf der anderen Seite materialistische Ansätze, nach denen das Sein bzw. die Materie das Bewußtsein bestimmt. Im dialektischen Materialismus stellen nun menschliches Bewußtsein (Kognitionen, etc.) und menschliches Handeln (Verhalten) nicht zwei getrennte Prozesse, sondern (analog KELMAN) zwei verschiedene Seiten eines einheitlichen Vorganges dar. RUBINSTEIN verdeutlicht dies, wenn er schreibt:

> "Indem sie sich in der Tätigkeit entwickelt, äußert sich die Psyche, das Bewußtsein, auch in der Tätigkeit und im Verhalten. Tätigkeit und Bewußtsein sind nicht zwei nach verschiedenen Seiten gerichtete Aspekte. Sie bilden ein organisches Ganzes, sie sind nicht identisch, sondern eine Einheit. ... Das Bewußtsein ist keine äußere Kraft, die von außen die Tätigkeit des Menschen lenkt. Das Bewußtsein ist eine Voraussetzung der Tätigkeit und damit zugleich auch ihr Ergebnis. Bewußtsein und Tätigkeit des Menschen bilden eine Einheit" (1971, p. 29; vgl. auch RUBINSTEIN 1977).

Man kann somit sagen, daß Bewußtseinsprozesse (kognitive Konstrukte wie Einstellungen, perzipierte Eigenschaften, etc.) zugleich Voraussetzung und Ergebnis menschlichen Handelns sind und daß so die Frage nach dem Verhältnis von Einstellung bzw. anderen kognitiven Konstrukten und Verhalten grundsätzlich falsch bzw. einseitig gestellt

ist. Kognitive Konstrukte sind demnach das Produkt menschlichen Verhaltens, aber dieses Verhalten entwickelt sich zugleich als Bedingung des jeweils erreichten Bewußtseinsstandes, der das integrierte und hierarchisch gegliederte kognitive Konstruktsystem eines Individuums umfaßt (vgl. SCHMIDT et al. 1975 oder auch HOLZKAMP 1972).

Für die Psychologie bedeutet das, in zunehmenden Maße an theoretischen und methodischen Vorstellungen weiterzuarbeiten, die dem Modell des von BANDURA (1978) propagierten "reziproken Determinismus" gerecht werden. Gerade auch für den Bereich der Erforschung erzieherischen Handelns dürfte es angebracht sein, bei der Interpretation von konkreten Fragestellungen vermehrt davon auszugehen, daß festgestellte Beziehungen nicht als einseitig gerichtete Kausalbeziehungen, sondern im Sinne einer durch Interaktions- und Kommunikationsprozesse vermittelten Wechselwirkung zu konzipieren sind (vgl. FILIPP & BRANDSTÄTTER 1975). Daß kognitive Konstrukte wie z. B. perzipierte Eigenschaften, Einstellungen, etc. dabei von großer Wichtigkeit sind, steht außer Zweifel (vgl. EPSTEIN 1977, WARR & KNAPPER 1968).

Abschließend sei noch vermerkt, daß die in Abschnitt 2. 2. 1 dargestellten Modelle der Person in ihrem Aufbau und in ihrer Struktur (durch die verschiedenen Rückkoppelungsschleifen) dem Anspruch an die wechselseitige Determiniertheit von Kognition und Verhalten angemessen Rechnung tragen.

2. 2. 3 Einige Aspekte zur Entstehung und Veränderung von internen Umweltmodellen im Rahmen der Eltern-Kind-Beziehung

In diesem Abschnitt sollen noch kurz einige Aspekte aufgezeigt werden, die sich mit der Entstehung und Veränderung von kognitiven Konzepten speziell für die Interaktion zwischen Eltern und Kind beschäftigen.

a) Die Frage nach der Entstehung von Konzepten über (vor allem soziale) Objekte der Außenwelt wurde auf abstrakter Ebene bereits in Abschnitt 2. 2. 1 bei der Darstellung von Personmodellen beantwortet, der Art, daß Individuen Informationen über z. B. andere Personen aufnehmen, diese intern in Form von Schemata kodieren und abspeichern und bei weiteren Interaktionskontakten mit diesen Personen auf die bereits gebildeten Schemata zurückgreifen, Vergleiche anstellen, evaluieren und u. U. strukturelle Veränderungen der gespeicherten Kognitionsinhalte vornehmen.

Versucht man nun, diese Frage nach der Entstehung von Konzepten über andere Personen (= Fremdkonzepte) etwas konkreter innerhalb eines psychologischen Bezugsrahmens zu fassen, so spielen hier mit Sicherheit die Ansätze zur Personenwahrnehmung eine wichtige Rolle und innerhalb dieser Ansätze vor allem die Attributionstheorien.

Die Konzeptbildung über den Prozeß der Personenwahrnehmung ist notwendig (vgl. HASTORF et al. 1970), da jeder einzelne auf Grund der vielfältig einströmenden Informationen gezwungen ist und auch das Bedürfnis hat, die Ereignisse in seiner Umwelt zu antizipieren und vorherzusagen, um eigenes Verhalten in die Zukunft hinein kontrolliert planen zu können. Mechanismen wie Selektion und Kategorisierung, Interpretation und Schlußfolgerung dienen dem Individuum dazu, sich einen sinnvollen Handlungsraum zu konstituieren (vgl. ULICH & MERTENS 1976). Dabei geht das Individuum über die Verhaltensdaten hinaus

und "erschließt" überdauernde Dispositionen, deren Annahme eine Voraussetzung für dauerhafte Kommunikation ist (p. 68). Dieser Aspekt ist zum zentralen Thema der Attributionstheorien geworden (vgl. z. B. KELLEY & MICHELA 1980, REEDER & BREWER 1979, HARVEY & SMITH 1977):

Der Mensch registriert nicht nur Verhaltensereignisse bei einer Person, sondern er versucht, die Ursache dafür in der Motivation, der Einstellung, den Überzeugungen und den Eigenschaften dieser Person festzumachen. Dies geschieht, wie bereits erwähnt, u. a. durch die Zuweisung von Dispositionen, d. h. durch die Zuschreibung von stabilen "typischen" Eigenschaften, die die Beobachtung verschiedener Verhaltensweisen auf bestimmte globale Konzepte reduzieren, die für sich einen hohen subjektiven Erklärungswert in Anspruch nehmen.

In diesem Zusammenhang spielt auch noch die implizite Persönlichkeitstheorie eine Rolle (vgl. ULICH & MERTENS 1976, p. 98 ff; SCHNEIDER 1973), die davon ausgeht, daß Wahrnehmung und Beurteilung anderer Personen von einer naiven Theorie über bestimmte Eigenschaftszusammenhänge beeinflußt werden. Das heißt im Kontext unserer Betrachtungen, daß viele Konzepte, die wir über andere Personen haben (z. B. die Eltern über ihr Kind), nicht auf Erfahrungsdaten beruhen, sondern daß auf Grund bestimmter Eigenschaften, die wir an anderen festgemacht haben, automatisch implizit eine Reihe von anderen Eigenschaften mitkodiert und gespeichert werden, die wir gar nicht beobachtet haben, die aber auf Grund unserer impliziten naiven Theorie über Eigenschaftszusammenhänge assoziiert werden.

Die Wahrnehmung des Kindes durch seine Eltern innerhalb der Eltern-Kind-Interaktion stellt einen Spezialfall der Personenwahrnehmung dar. Diese Sonderstellung ist zum

einen bedingt durch die hohe Interaktionsfrequenz, zum anderen durch die spezielle Dynamik, die sich in diesem selbstgewachsenen System der Kernfamilie ergibt.

Abbildung 6 versucht, einige der Faktoren, die vermutlich eine Rolle bei der Ausbildung des elterlichen Fremdkonzepts spielen dürften, darzustellen. Es handelt sich hier jedoch nicht um ein Schema, das Anspruch auf Vollständigkeit bzw. theoretische Stringenz stellt, sondern hauptsächlich um einen heuristischen Spekulationsrahmen mit teilweis empirischer Basis.

Das elterliche Bild von der kindlichen Persönlichkeit wird dabei primär als Produkt aus tausendfachen tagtäglichen Interaktionen mit dem Kind betrachtet. Diese Interaktionen, die, wie wir in Abschnitt 2. 4. 3 noch sehen werden, auch stark durch das Verhalten des Kindes determiniert ist, können direkter Natur sein (wenn z. B. die Mutter mit dem Kind zu Hause spielt) und indirekter Natur sein (wenn z. B. Nachbarn oder Spielkameraden über das Kind berichten bzw. wenn die Mutter beiläufig Kontakte ihres Kindes mit anderen Personen beobachtet oder das Kind bei Tätigkeiten wie Spiel, Hausaufgaben, etc. alleine sieht). Wie rasch allerdings bereits nach kürzester Interaktion Beeigenschaftungen durch die Eltern vorgenommen werden, kann man aus der Alltagserfahrung entnehmen, wenn z. B. Freunde oder Verwandte gerade frisch Eltern geworden sind (vgl. BROUSSARD & HARTNER 1971). Zu diesen ersten Interaktionskontakten zählen vermutlich bereits auch Erfahrungen, die die Mutter als Schwangere direkt (durch Körpersensationen) und indirekt (durch Reaktionen der Umwelt auf die Schwangerschaft) mit dem Kind gemacht hat (vgl. SUGARMAN 1977).

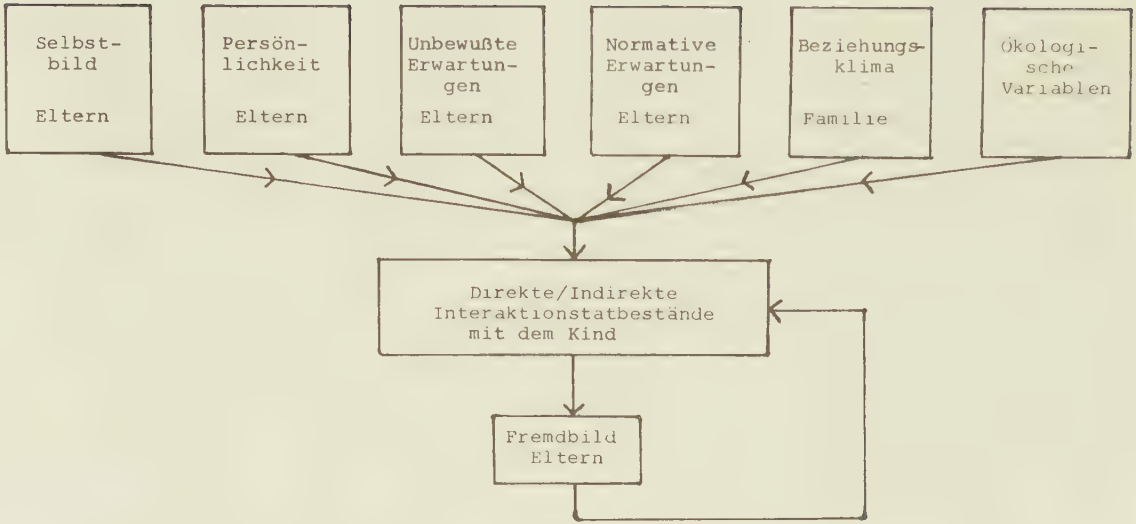


Abb. 6: Mitbestimmende Faktoren bei der Ausformung des elterlichen Fremdbilds vom Kind

Die Interaktion mit dem Kind bzw. das daraus entstehende Fremdbild ist - wie man in der Abbildung sieht - durch eine Reihe von Faktoren mitdeterminiert, die im folgenden kurz erläutert werden sollen (wobei auf die Sozialisationskapazität des Kindes als besonders und direkt die Interaktion mitdeterminierende Komponente bei der konkreten Darstellung der Eltern-Kind-Interaktion eingegangen wird, vgl. Abschnitt 2. 4. 3):

- Das Selbstbild, das die Eltern von sich haben, wird vermutlich starken Einfluß auf die Ausprägung des kindlichen Fremdbilds haben. Nach ROGERS (1973 a) ist das Selbstwertgefühl u. a. eine Funktion der Fremdbewertung durch andere Personen und hier vor allem der Eltern. Ein Mensch, der selbst nie geliebt und wertgeschätzt wurde, internalisiert dieses negative Abbild von sich und ist selbst nicht in der Lage, andere Menschen positiv wertzuschätzen (und vice versa). Eine Reihe von empirischen Studien bestätigt diese Zusammenhangsvermutung (vgl. z. B. FLYNN 1979, GALLUZZI & ZUCKER 1977, CURTIS & ALTMANN 1977, siehe auch Seite 82).

- Persönlichkeitscharakteristika der Eltern werden ebenfalls Einfluß auf die Ausbildung des kindlichen Fremdkonzepts haben. Eine "optimistische" Mutter z. B. wird vermutlich, wenn sich ihr kleines Kind von ihr abwendet und herumschaut, dieses Verhalten des Kindes als Interesse für die Dinge seiner Umwelt interpretieren und ihm somit positive Eigenschaften zuschreiben, während eine andere Mutter u. U. glaubt, das Kind sei zu müde oder träge, um sie anzuschauen und Kontakt zu ihr zu behalten, und demzufolge dem Kind negative Eigenschaften (wie z. B. labil, kontaktscheu, etc.) zuschreibt (vgl. LEWIS & ROSENBLUM 1974, vgl. indirekt auf HOFF et al. 1973).

- Daß unbewußte Erwartungen an das Kind das kindliche Fremdkonzept stark mitdeterminieren können, wird im deutschen Sprachraum vor allem durch die Arbeiten von RICHTER (1978, 1970, 1969) aufgezeigt. So ist es z. B. möglich - um nur einen Fall von unbewußter Konzeptdetermination zu erwähnen -, daß die Eltern, motiviert durch einen eigenen Konflikt, den Kindern die Rolle eines Substituts für einen Aspekt ihres eigenen Selbst zuweisen wollen (z. B. Substitut der negativen Identität = Sündenbockrolle, RICHTER 1969, p. 81). Oft findet man bereits vor der Geburt des Kindes ziemlich differenzierte Phantasien der Eltern über die Position, die das Kind in der Familie einnehmen soll (vgl. z. B. FRAMO 1972). In stark neurotischen Familien muß dann das Kind immer so sein, wie es sich beispielsweise seine Mutter vorstellt (es muß z. B. immer fröhlich, immer stark oder folgsam sein) und kann sich somit nicht so entfalten, wie es seinen aktuellen Bedürfnissen entspricht (vgl. MILLER 1979).

- Neben diesen unbewußten Erwartungen gibt es aber auch eine Reihe durch gesellschaftliche Entwicklungsprozesse bestimmte normative Erwartungen (Soll-Setzungen, z. B. in Form von idealen Fremdbildern), die sehr wohl bewußt (und gesellschaftlich erwünscht) sind und als Handlungs- und Bewertungsgrundlage herangezogen werden. Diese elterlichen Soll-Setzungen bezüglich der Entwicklung des Kindes, die kognitiv permanent präsent sind, werden ebenfalls die Eltern-Kind-Interaktion (und daraus folgend das Fremdbild des Kindes) determinieren.

So wird das Kind in seinem Verhalten vermutlich implizit stets mit diesen Zielvorstellungen verglichen und kontinuierlich mit komparativen Fremdzuweisungen bedacht (z. B., "Wenn ich mir Karls Freund so ansehe, dann kann sich unser Sohn in puncto Ehrgeiz schon noch eine Scheibe abschneiden" (d. h. er ist nicht besonders ehrgeizig) oder

"Wenn ich Thomas beim Hausaufgabenmachen zusehe, könnte ich verrückt werden, wie lasch und langsam er an die Sache herangeht" (d. h. z. B. er ist antriebsschwach)). Diese normative Komponente dürfte eine besonders große Rolle bei der Ausbildung des elterlichen Fremdbilds vom Kind spielen.

- Weiter werden vermutlich beziehungsklimatische Vorgänge für die Ausprägung des Fremdkonzeptes eine Rolle spielen und hier insbesondere die Beziehung zwischen den beiden Elternteilen. Ständiger Konflikt zwischen den Ehepartnern wird unvermeidlich dazu führen, daß früher oder später das Kind zu einem Streitobjekt wird und je nach Situation dem Kind von den beiden Elternteilen die unterschiedlichsten Beeigenschaftungen zukommen werden (vgl. die ungünstige Auswirkung von diskrepantem Erziehungsverhalten für die kindliche Entwicklung zusammenfassend bei BYRNE 1974). Im Gegensatz dazu wird in einer harmonischen Ehe wesentlich stärkere Übereinstimmung der Eltern bezüglich der Eigenschaften des Kindes und bezüglich des Umgangs mit dem Kind zu erwarten sein.

- Schließlich darf die indirekte Bedeutung ökologischer Variablen für das Fremdkonzept nicht vergessen werden. Als Beispiel sei hier nur kurz der Wohnraum einer Familie erwähnt: In einer kleinen Wohnung werden verschiedene Verhaltensweisen des Kindes (lautes Spielen, etc.) anders interpretiert werden als in einer Wohnung, wo das Kind u. U. sein eigenes Spielzimmer hat (in der ersten Situation wird das Kind von seiner Mutter als hysterisch, quängelig, etc. bezeichnet, während die andere Mutter ihr Kind als aufgeweckt und ideenreich bezeichnet).

Soweit zu einigen Faktoren, die das elterliche Bild von ihrem Kind mitdeterminieren. Seine Entstehung und Aufrechterhaltung ist zusammenfassend zu sehen als Produkt aus personimmanennten, beziehungsspezifischen und sozioökologischen Faktoren, die interdependent im Kontext der

Eltern-Kind-Interaktion zum Tragen kommen und die das Bild vom Kind entscheidend mitbestimmen, wobei dieses Bild vermutlich vor allem stark durch sogenannte komparative Fremdzuweisungen beeinflußt wird. Es ist in diesem Zusammenhang darauf zu verweisen, daß die Eltern-Kind-Interaktion hier als aktu-reale Interaktion (vgl. LUKASZCYK 1976/77) verstanden wurde. Faßt man den Interaktionsbegriff jedoch sehr weit, so können Phänomene, die unter den Begriff der imaginären Interaktion (vgl. LUKASZCYK 1976/77) fallen, für unsere Betrachtungen von Bedeutung werden. Danach ist entscheidend, daß das interaktionale Verhalten der Möglichkeit bzw. der Absicht nach an anderen Menschen orientiert ist und man spricht somit auch dann von Interaktion, wenn das Verhalten von anderen nicht wahrgenommen bzw. nicht darauf reagiert wird.

So stellen z. B. langjährige Wunschvorstellungen zweier Partner bezüglich ihrer späteren Kinder ebenfalls Interaktionstatbestände dar, die eine gewisse eigenschaftstypische Vorkonzeptualisierung des noch nicht geborenen bzw. geplanten Kindes bewirken können (vgl. BROUSSARD & HARTNER 1971).

Abschließend sei vermerkt, daß die Differenziertheit und Genauigkeit der elterlichen Urteile im Zusammenhang mit Faktoren wie "kognitive Komplexität", "starre vs. flexible Strukturierung des eigenen Begriffssystems", "deutliche vs. unklar hierarchische Gliederung dieses Konstruktsystems", etc. zu sehen sind, auf die in diesem Rahmen aber nicht näher eingegangen werden kann (vgl. z. B. WOJCISZKE 1979, PALMQUIST 1977, CROCKETT 1965). Dem hohen subjektiven Erklärungswert der bestehenden Eigenschaftskonzepte - egal wie genau bzw. wie differenziert sie nun sind - und ihrer Verhaltenswirksamkeit tun diese äußerst interessanten Betrachtungen jedoch keinen Abbruch.

b) Die Frage nach der Veränderung elterlicher Fremdkonzepte ist dem weiteren Rahmen der Veränderung elterlichen Erziehungsverhaltens zuzuordnen (vgl. Abschnitt 2. 4. 4) und soll deswegen hier nur kurz mit einigen Anmerkungen behandelt werden. Die Einstellungsforschung (vgl. SCHMIDT et al. 1975, TRIANDIS 1975) beschäftigt sich schon immer mit diesem Problem der Veränderung von Kognitionen und stellt als Hauptschwierigkeit die bereits mehrmals festgestellte Tatsache heraus, daß diese Kognitionen in ihrem Konstruktsystem von hoher subjektiver Gültigkeit für das einzelne Individuum sind und daher je nach ihrer hierarchischen Stellung in diesem System (vgl. EPSTEIN 1979) mit den verschiedensten psychologischen Mechanismen verteidigt werden. Geht man aber nun zusätzlich davon aus, daß Kognitionen Produkte vorausgegangener Lernerfahrungen sind und somit auch durch neue Lernerfahrungen prinzipiell verändert werden können, ergeben sich in Analogie zu NEUBAUER's Ausführungen zur Veränderung des Selbstkonzepts (1976, p. 130 ff) für die Modifikation elterlicher Fremdkonzepte folgende zwei Teilziele:

- Vermittlung von realistischen Informationen über das Kind (bzw. von kindgerechten Erziehungsmaßnahmen)
- Subjektive Akzeptierung dieser Informationen

Das erste Teilziel kann zum einen durch die direkte Mitteilung von Informationen durch einen Therapeuten oder Erziehungsberater, zum anderen durch die Mitteilung diskrepanter Einstellungen von anderen Personen in einer Elterngruppe erreicht werden (diese Unterscheidung entspricht den ersten beiden Punkten einer Einteilung von KELMAN (1974, p. 317), der drei Hauptformen der Diskrepanzerzeugung erwähnt, die effektiv sind für Einstellungsänderungen: Diskrepanz zwischen Einstellung und objektiven Informationen über den Einstellungsgegenstand, Diskrepanz

zwischen Einstellung und Einstellungen von "significant others" und Diskrepanz zwischen Einstellung und diskrepanten Handlungsvollzügen des Einstellungsträgers).

In einem Fall wird der Berater auf Grund von Beobachtungen, Testergebnissen oder anderen Analysedaten den Eltern die diskrepanten Informationen vermitteln. Die eigene Motiviertheit zur Veränderung und der Glaube an den Expertenstatus des Beraters werden hier entscheidende Faktoren sein, inwieweit das zweite Teilziel, nämlich die Akzeptanz und demzufolge eine Veränderung erreicht wird.

Im anderen Fall, der im Vergleich zur eben geschilderten Situation mit Sicherheit bereits eine erhöhte Motivation der Eltern erwarten läßt, werden im Laufe der Zeit die Mitglieder einer Elterngruppe durch die entstehenden z. T. intensiven affektiven Beziehungen zu "significant others" (vgl. Ergebnisse zur Kleingruppenforschung bei JAHNKE 1975, p. 106), die u. U. eine Veränderung initiieren können. Kritisch bleibt hier anzumerken, daß die Generalisierung der so bewirkten Veränderung auf den Alltag mit dem Kind zu überprüfen bleibt.

Entscheidend für das Erreichen des zweiten Teilziels, nämlich der subjektiven Akzeptierung vermittelter Informationen, dürfte die Schaffung einer angstfreien, akzeptierenden, wertschätzenden und empathischen Atmosphäre sein, wie sie von den Vertretern der klientenzentrierten Therapie propagiert wird. In dem Maße, in dem die Eltern sich mit ihren Problemen und in ihrer aktuellen Situation angenommen und verstanden fühlen, sind sie auch bereit, offener und flexibler bezüglich ihrer eigenen Einstellungen und kognitiven Schemata zu werden und somit Informationen zuzulassen, die eine Veränderung bestehender Konzepte erfordern und damit einhergehend eine Veränderung des Erziehungsverhaltens zur Folge haben.

2. 3 Selbstkonzept als internes Selbstmodell

Mit dem Aufwind der kognitiven Theorien ist auch das "Selbst" wieder saloonfähig geworden und in den psychologischen Lehrbüchern findet man verstärkt eigene Kapitel, die sich mit Problemen der Selbstkonzeptforschung auseinandersetzen (vgl. SADER 1980, PERVIN 1978, WIGGINS et al. 1976). Manche Autoren messen der Forschung um das Selbst gar zentrale Bedeutung beim Versuch zu, verschiedene theoretische Schulen im Bezug auf eine integrative Persönlichkeitstheorie einander näher zu bringen und zu verbinden (vgl. z. B. EPSTEIN 1979, BARRETT & HARREN 1979).
BARRETT & HARREN (1979) sind der Auffassung

> "that the construct of self is the catalytic agent in the development of comprehensive personality models and that this construct is essential for unifying and refining our conzeptualizations of human functioning" (p. 35).

Das Selbst hat ja eine lange Tradition (vgl. Abschnitt 2. 3. 1. 1), die aber z. T. sehr unproduktiv gewesen ist, da sie sich vielfach bei philosophischen Spekulationen ohne konkrete Forschungs- bzw. Erkenntnisrelevanz aufhielt. Das hat dazu geführt, daß zeitweise von vielen Forschern ganz darauf verzichtet wurde, das Selbst in seiner Bedeutung für menschliches Handeln und Erleben zu untersuchen. Dennoch blieb und bleibt die Tatsache bestehen, daß jedes Individuum um seine personale Existenz und Kontinuität weiß (FILIPP 1979). Davon ausgehend wird jetzt in neuerer Zeit die Selbstkonzeptforschung (sich zunehmend distanzierend von den klassischen statischen Trait-Ansätzen) im Rahmen von infor-

mations- und handlungstheoretischen Betrachtungen straffer und forschungsrelevanter konzipiert. Man kommt zunehmend davon ab, klar und eindeutig zu definieren, was nun das "Selbst" endgültig ist, sondern versucht, mehr - entgegen diesem statischen Vorgehen - die funktionalen Prozesse und Abläufe dessen zu erfahren, was wir als Selbst, d. h. als unsere Identität, definieren. Wiederum kennzeichnen BARRETT & HARREN (1979) diesen Wandel, wenn sie schreiben: "What are 'real' are the underlying processes, not the reified structure" (p. 35).

Von dieser Betrachtungsweise ausgehend bedeutet dies nun im Rahmen allgemeiner kognitions- und informationstheoretischer Bemühungen, daß Menschen aus der Interaktion mit ihrer gegenständlichen und sozialen Umwelt nicht nur kognitive Schemata dieser Umwelt ausbilden (vgl. Abschnitt 2. 2), sondern daß sie auch sich selbst zum Gegenstand kognitiver Repräsentationen machen, d. h. sie entwickeln "Selbstschemata" (vgl. FILIPP 1978, MARKUS 1977), die einem lebenslangen Wandel unterworfen sind (FILIPP 1978). Das interne Außenweltmodell, das die Erfahrungen des Individuums mit seiner Umwelt speichert und bereithält und das interne Selbstmodell, das die Erfahrungen des Individuums mit sich selbst in dieser Umwelt bereithält, stellen - wie schon früher erwähnt - mit die wesentlichen Bestimmungsstücke der naiven Handlungstheorien von Individuen dar (vgl. Seite 9 ff.).

Dadurch, daß eine derartige Betrachtungsweise den Mensch als befähigt sieht, sich selbst zum Gegenstand seiner Aufmerksamkeit und Wahrnehmung zu machen, kognitiv seine Erfahrungen zu repräsentieren und schließlich die einzelnen durch Erfahrung gebildeten Kognitionen sinnvoll aufeinander zu beziehen, zu evaluieren und gegebenenfalls zu ändern, ist das Menschenbild, das einem solchen Theoretisieren zu Grund liegt, eindeutig dem von GROEBEN & SCHEELE (1977) postulierten "epistemologischen Subjekt-

modell" als erstrebenswertes Ziel jeglicher psychologischer Forschung zuzuordnen (vgl. Kapitel 1).

Als vorläufiges Fazit zur Neukonzeptualisierung der Selbstkonzeptforschung läßt sich somit sagen: Selbstschemata sind in Analogie zu Schemata der Umwelt im Rahmen handlungs- und informationstheoretischer Forschungsleitlinien die jeweils zu einem gegebenen Zeitpunkt verfügbaren Endprodukte von Informationsverarbeitungsprozessen über sich selbst, die ihrerseits wieder die Verarbeitung jeder nachfolgenden selbstbezogenen Information determinieren (vgl. FILIPP 1978, MISCHEL et al. 1973). Diese Betrachtungsweise impliziert den auch für die oben bereits erwähnten kognitiven Theorien reziproken Determinismus innerhalb von konkreten Forschungsfragestellungen (vgl. MARCUSO & CEELY 1980, BANDURA 1978).

Im folgenden soll nun hauptsächlich auf diesen erwähnten handlungs- und informationstheoretischen Bezugsrahmen der Selbstkonzeptforschung eingegangen werden, wobei vor allem für diese Arbeit bedeutsame Aspekte der Genese des kindlichen Selbstkonzepts besondere Berücksichtigung finden werden (vgl. Abschnitt 2. 3. 2). Zunächst aber sollen in einem ersten Abschnitt (2. 3. 1) kurz einige Aspekte der Selbstkonzeptforschung dargelegt werden, die seit jeher für dieses Forschungsgebiet von zentraler Bedeutung waren und die z. T. auch für den empirischen Teil dieser Arbeit einige Beiträge zum besseren Verständnis bringen. Zudem gibt dieser Abschnitt einen ersten Einblick in die vielfältigen Probleme dieser Forschungsrichtung (zu umfassenderen Darstellungen der Selbstkonzeptforschung vgl. WYLE 1974, 1968, 1961; Probleme der Selbstkonzeptforschung WRIGHT 1977). Abschnitt 2. 3. 3 versucht, Seymour EPSTEIN's Entwurf einer Integrativen Persönlichkeits- als Beispiel für eine Selbsttheorie aufzuzeigen, die in

ihrer Konzipierung entscheidende Elemente für die Realisierung psychologischer Selbstkonzeptforschung im Sinne des epistemologischen Subjektmodells enthält.

2. 3. 1 Einige zentrale Aspekte der Selbstkonzeptforschung

2.3.1.1 Zum Begriff des Selbstkonzepts

Reflexionen über das Selbst findet man bereits in der Geistes- und Philosophiegeschichte in Form von biographischem und autobiographischem Material, aber auch in Form von systematischen Selbstreflexionen, wie z. B. Dante's "vita nuova" (vgl. SADER 1980, NEUMANN 1970), also lange bevor sich die Psychologie damit beschäftigt hat. In der Psychologie selbst sind Betrachtungen über das Selbst schon immer für die verschiedenen psychoanalytischen Richtungen ein Thema gewesen. Die experimentelle empirische Forschung jedoch beginnt erst so um 1950 herum (vgl. WYLIE 1961), was SADER (1980, p. 191) auf die schwierige empirisch-methodische Zugänglichkeit dieses Themenbereichs zurückführt. Seitdem aber ist eine stattliche Menge an Literatur angewachsen, was jedoch nicht unbedingt zu einer theoretisch-begrifflichen Klarheit geführt hat. SADER (1980) meint, daß in der Selbstkonzeptforschung noch mehr als in anderen Bereichen der Psychologie die Uneinheitlichkeit der Begriffe und Forschungsansätze stört.

Und so kommt es auch, daß beim Durchblättern der verschiedensten Arbeiten über das Selbstkonzept nahezu jeder Autor seine eigene Definition kreiert, die sich

meist an der psychologischen Schule orientiert, der er sich verpflichtet fühlt. Es ist somit müßig, die vielen Definitionsversuche aufzuzählen, da sie sehr heterogenen Ursprungs sind und z. T. aus philosophischer, phänomenologischer, gestalttheoretischer und behavioristischer Tradition hervorgegangen sind.

Die einzelnen Autoren haben bei ihren Darstellungen über Selbstkonzept-Definitionen die verschiedensten Auf-zählungs- bzw. Gliederungskriterien, die von bloßer Aneinanderreihung von Definitionsversuchen (vgl. HALL & LINDZEY 1979), Unterscheidung von phänomenologischen und philosophischen Selbstdefinitionen (OSTRAUSKAS 1977), Unterscheidung von Selbst als Prozeß und Selbst als Objekt (zurückgehend auf JAMES' (1890) klassische Differenzierung in empirisches Selbst (Me) und wissendes Selbst (I)), Aufteilung in historische und gegenwärtige Trends (WELLS & MARWELL 1976) bis zur Herausarbeitung bestimmter (autorenspezifischer) Aspekte (EPSTEIN 1973, Selbst als Theorie; BARRETT & HARREN 1979, Selbst vom phänomenologischen Standpunkt; ROTH 1969, Selbst unter persönlichkeitspsychologischem Aspekt; etc.) reichen. WIECHARDT (1977) entscheidet sich angesichts dieser vorherrschenden Vielfalt bzw. Heterogenität an Selbstkonzeptbegriffen für eine sehr enge Definition: Das Selbstkonzept kann mit Hilfe solcher Merkmale operationalisiert werden, die sich das Individuum selbst zuschreibt.

Von SCHNEEWIND (1977) stammt in neuerer Zeit ein Versuch, die verschiedenen Auffassungen über das Selbstkonzept sinnvoll zu strukturieren. Nach ihm lassen sich fünf Bedeutungsvarianten des Selbst-Begriffs unterscheiden (näheres siehe bei SCHNEEWIND 1977, p. 424 f.):

a) Selbst als Persönlichkeit: Mit dieser Auffassung wird das Selbstkonzept als weitgehend identisch mit dem gesehen, was wir als Persönlichkeit definieren. Die theoretischen Ansätze von C. G. JUNG, ALLPORT oder LECKY's Theorie der Selbst-Konsistenz (1969) lassen sich hier subsumieren.

b) Selbst als Prozeß: Hier hat das Selbst die Bedeutung einer Instanz, die bestimmte Funktionen auszuüben hat. Es ist dabei z. B. an FREUD's Strukturmodell zu denken, wo das dem Selbst verwandte Ich Vermittlungsfunktion zwischen Realität, Es und Überich ausübt (vgl. auch CATTELL's (1973) Self-sentiment, das als umweltbestimmte Einstellung stark dynamischen Charakter hat).

c) Selbst als Potential: Diese Auffassung, die vor allem durch ROGER's Selbsttheorie vertreten wird, postuliert eine dem Selbst innewohnende Tendenz zur Verwirklichung der individuellen Verhaltens- und Erlebensmöglichkeiten. Dieses Energiepotential kann nach ROGERS bei der Therapie von psychischen Störungen benutzt werden, um bestehende Diskrepanzen zwischen dem Selbstkonzept und organismischen Erfahrungen zu beheben (vgl. zur klientenzentrierten Therapie z. B. BIERMANN-RATJEN et al. 1979).

d) Selbst als Rolle: Hier wird das Selbst als das Insgesamt der verschiedenen sozialen Rollen aufgefaßt, die eine Person im Umgang mit anderen Menschen erwirbt und die ihr Verhalten in zwischenmenschlichen Kontakten mitbedingen. Solche Auffassungen finden sich bereits bei JAMES (1890), der sein empirisches Selbst (das "Me") in das materielle, das soziale und das spirituelle Selbst unterteilt (vgl. auch FROMM's (1955) soziales Selbst mit der Gefahr der Entwicklung eines Pseudo-Selbst).

e) Selbst als Portrait: Bei dieser Auffassung dreht es sich um das Selbstkonzept im engeren Sinn, d. h. auf die Wahrnehmungen und Bewertungen, die eine Person in Bezug auf sich selbst hat (phänomenales Selbst nach SNYGG & COMBS 1949). In empirischen Untersuchungen wird meist auf diese Bedeutungsvariante des Selbst zurückgegriffen, da sie am ehesten einen methodischen Zugang zur Erfassung der Selbstkonzeptproblematik weist (vgl. WIECHARDT 1977).

Neben dem Selbstkonzept gibt es nun noch eine Reihe anderer Begriffe, die - wiederum je nach Autor - gleiches wie unterschiedliches meinen: Selbstachtung (self-regard), Selbstwertgefühl (self-esteem), Selbstbild (self-image), Selbstwahrnehmung (self-perception), Selbstbeurteilung (self-evaluation), etc.. Diese begriffliche Differenzierung wirkt aber nach WYLIE (1961) für die empirische Forschung nicht eben fördernd, sondern eher hindernd. Eine einzige Unterscheidung, die sich im Laufe der Jahre durchgesetzt zu haben scheint, ist die Trennung von Selbst-Konzept (self-concept) und Selbst-Wertschätzung (self-esteem), wobei das Selbstwertgefühl als die Bewertung der Kognitionen und Gefühle eines Individuums bezüglich seines Selbst (Selbstkonzept) definiert wird (vgl. CALHOUN & MORSE 1977, GERMAIN 1978). Doch auch diese Unterscheidung wird in empirischen Untersuchungen angesichts der bestehenden Relation zwischen den beiden Begriffen (vgl. CHRISTIAN 1978) vielfach nicht berücksichtigt. In jüngster Zeit haben aber BEANE & LIPKA (1980) wieder eine strikte Trennung der beiden Begriffe gefordert; sie erachten eine zweidimensionale Forschung, welche die Begriffe "self-concept" und "self-esteem" zwar als aufeinander bezogene, jedoch als voneinander zu unterscheidende elementare Bestandteile der Selbstwahrnehmung betrachtet, als notwendig für einen differenzierten Selbstkonzept-Forschungsansatz.

2.3.1.2 Methoden und Probleme der Messung von Selbstkonzepten

Geht man davon aus, daß Selbsteinschätzungen, die ja die Grundlagen von Selbstkonzepten sind, den Spezialfall einer Personenwahrnehmung bzw. -beurteilung darstellen, so kommen als Verfahren der Selbstkonzepterfassung prinzipiell all jene Meßmethoden in Betracht, die sich zur Personbeurteilung eignen (vgl. MUMMENDEY 1979, SCHNEEWIND 1977). Ähnlich wie diese Methoden können somit Instrumente zur Selbstkonzeptmessung eher strukturiert oder eher unstrukturiert sein, sie können Reaktionen in symbolischer oder nichtsymbolischer Form verlangen, sie können reaktiv als auch nonreaktiv sein, sie können offen oder getarnt vorgehen, es kann sowohl eindimensional als auch mehrdimensional gemessen werden und die Erfassung von Dimensionen des Selbstbildes kann eher situationsspezifisch oder generell erfolgen (siehe unten). Ein Blick in die Literatur zeigt, daß die meisten Verfahren strukturiert, symbolisch, reaktiv, offen, eindimensional und generell sind.

Es ist hier nun nicht der Platz, um sämtliche mögliche Verfahren der Selbstkonzeptmessung im einzelnen aufzuführen; es gibt hierzu in der Zwischenzeit eine Reihe von guten Arbeiten, die diese Aufgabe erfüllen (vgl. MUMMENDEY 1979, HALL & LINDZEY 1979, GORDON 1969, WYLIE 1974). An Methoden erwähnt werden sollen hier Adjektivistische Selbstbeschreibungsverfahren, Sortierverfahren (Q-sorts nach STEPHENSON 1953), Rating-Verfahren, Semantisches Differential oder Polaritätenprofile (nach SNIDER & OSGOOD 1972), Persönlichkeitsfragebögen und verschiedene Interview- und projektive Verfahren.

Bei all diesen Verfahren ergeben sich eine Reihe von methodischen Problemen sowohl im weiteren wie im engeren Sinn (vgl. MUMMENDEY 1979). Zu den ersteren zählen Fragen der Gütekriterien, insbesondere der Reliabilität und Validität, die sich hier genauso stellen wie bei allen psychologischen Meßverfahren. Gerade die Validität der Selbsteinschätzungen ist wegen des Mangels an "Außenkriterien", die hier logischerweise entfallen, schwierig zu bestimmen. Das hat zur Folge, daß Selbstkonzept-Maße durch weitere Selbsteinschätzungen zu validieren sind. Für die Reliabilität ist häufig das Skalenniveau der Messung problematisch. Ein weiteres Problem, das dieser ersten Gruppe zuzuteilen ist, stellt die häufige Empfehlung dar, zur Messung des Selbstkonzepts verhaltensnahe Verfahren zu wählen, da bei der häufig gestellten Frage des Zusammenhangs von Selbstkonzept und Verhaltensdaten das Ergebnis leicht trivial zu werden droht. Weiter ergeben sich bei der Ermittlung von Änderungen bzw. Entwicklungen von Selbstkonzepten alle Probleme, die mit der Veränderungsmessung im Zusammenhang stehen. Schließlich scheint es dringend von nöten, für verschiedene Altersstufen unterschiedliche Erfassungsmethoden zu verwenden, da z. B. viele Selbstkonzept-Inventare besonders für jüngere Kinder in ihrer Darbietungsform nicht verständlich (d. h. geeignet) sind (vgl. weiteres bei MUMMENDEY 1979, p. 171 ff.).

Methodische Probleme im engeren Sinn stellen zum einen die häufige Verwendung von Differenzmaßen (zur Erfassung einer Veränderung des Selbstbildes oder einer Diskrepanz zwischen idealem und realem Selbstbild) dar, da hierbei diese Werte meist wie einfache Scores interpretiert und weiterverwendet werden, obgleich sie fehlerbehaftet sind (vgl. z. B. GUTHKE 1972, p. 115). Es ist auch zu fragen, in welcher Beziehung solche Maße zu schlichten, direkten Selbst-Ratings stehen. Zum

anderen ergeben sich bei der Verwendung von Dimensionen des Selbstbildes (z. B. im Semantischen Differential) Probleme durch die einfache Summierung von Itemwerten, da hierbei die Frage der Intervalleigenschaft der Skalen, d. h. der Summierbarkeit der Maßzahlen auftaucht. Zu kritisieren ist hier auch, daß vielfach Dimensionen des Selbstkonzepts postuliert werden, die sich bei sorgfältiger methodischer Überprüfung gar nicht als unabhängig voneinander interpretieren lassen (vgl. MARX & WINNE 1978, SHAVELSON et al. 1977, DRUDE 1972; vgl. zur Kritik EWERT 1979, p. 199 f.). Schließlich ergibt sich bei der Verwendung von Polaritätenprofilen und ähnlichen Methoden das Problem systematischer Beurteilungsfehler (z. B. zentrale Tendenz und Halo-Effekt). Hier stellt sich insofern ein besonderer Konflikt dar, als im Gegensatz zur Fremdbeurteilung bei der Selbstbeurteilung subjektive Verzerrungstendenzen von wissenschaftlichem Interesse sein können (= Konflikt zwischen der Forderung nach Fehlerfreiheit und subjektiver Urteilsgültigkeit).

Zusammenfassend ist zu den berichteten methodischen Problemen der Selbstkonzeptmessung zu sagen, daß sie einmal die üblichen Problematiken jeder psychologischen Messung teilen, zum anderen jedoch durch die Identität von Beurteiler und Urteilsobjekt zusätzlich gehandicappt sind (MUMMENDEY 1979).

Abschließend soll noch kurz auf zwei Probleme eingegangen werden, die durch den allgemeinen Wandel vor allem der Persönlichkeitstheorien auch für die Selbstkonzeptforschung aktuell geworden sind.

Bei dem einen handelt es sich darum, daß trotz der erwiesenen hohen Stabilität der selbstwahrgenommenen Persönlichkeitsdimensionen (z. B. mit Hilfe von Eigenschaften im Polaritätenprofil) zum aktuellen Verhalten nur mäßige Zusammenhänge bestehen. Dieser Umstand hat

die bereits früher erwähnte Kontroverse um die Gültigkeit eigenschafts- und situationsorientierter Persönlichkeitsmodelle auch auf die Selbstkonzeptforschung übertragen (vgl. MUMMENDEY 1979, p. 184 ff.; SCHNEEWIND 1977, p. 437). Während traditionelle Persönlichkeitsansätze von der transsituativen Determination menschlichen Verhaltens durch stabile Eigenschaften ausgehen, betrachten Behavioristen wie SKINNER oder BEM Verhalten allein vom situativen Kontext abhängig.

Für die Selbstkonzeptforschung konnten im Zusammenhang mit dieser Kontroverse beispielsweise FILIPP & BRANDSTÄTTER (1975 b) nachweisen, daß je nach der betrachteten Selbstwahrnehmungsdimension einzelne situationsspezifische Selbstmodelle mit unterschiedlichem Gewicht zu einer generellen Selbstbeurteilung beitragen. Hier zeigt sich die zur Zeit in der Psychologie allgemein zu beobachtende Tendenz, die Bedeutung situativer Faktoren im Kontext eines interaktionistischen Konzepts zu verstehen. Von dieser interaktionistischen Betrachtung aus gibt es somit sowohl ein generelles, transsituationales Selbstkonzept als auch situationsspezifische Partialmodelle vom Selbst (vgl. FILIPP 1975). Nach SCHNEEWIND (1977) werden dann die im interen Selbstmodell verfügbaren Selbstkognitionen je nach Situationskontext abgerufen und entsprechend den Erfordernissen der Situation strukturiert und gewichtet. Für die praktische empirische Forschung mag sich nun vielleicht zunächst die Schwierigkeit ergeben, wie dieser interaktionistischen Perspektive am besten Rechnung zu tragen ist. Daß globale Eigenschaftszuschreibungen von Bedeutung sein können, zeigt trotz der Kritik eine Reihe von Untersuchungen (vgl. z. B. MUMMENDEY 1977, vgl. für die Fremdwahrnehmung JONES & DAVIS 1965); sie scheinen gerade der "naiven" impliziten Selbst-Theorie zu entsprechen.

Demnach sollte die Erfassung allgemeiner Selbstkonzepte gerade bei Untersuchungen an großen Gruppen und mit relativ allgemeinen persönlichkeitspsychologischen Fragestellungen beibehalten werden. Im Rahmen klinisch-psychologischer Programme zur gezielten Modifikation von Selbstbildern bei verschiedenen Individuen sollten jedoch stets Art und Ausmaß der Spezifität der Selbstzuschreibung von Eigenschaften so weit als möglich ermittelt und berücksichtigt werden, da hier Reaktionen auf Eigenschaftsskalen und -wörter im Einzelfall Übergeneralisierungen darstellen und zu falschen Vorhersagen führen können (MUMMENDEY 1979).

Das zweite oben angeschnittene Problem hat die Kontroverse zwischen objektiver und individueller Selbstkonzeptmessung zum Gegenstand. WIECHARDT (1977) stellt - ganz im Sinne des von GROEBEN & SCHEELE (1977) postulierten epistemologischen Subjektmodells - nach Durchschau der verschiedenen methodischen Zugänge zur Erfassung des Selbstkonzepts kritisch fest,

> "daß in allen objektiven Verfahren zur Messung des Selbstkonzepts nicht das Individuum selbst die Art und den Umfang der zur Beschreibung seiner Person relevanten und notwendigen Dimensionen verbalisieren kann, sondern daß sich das Individuum auf vorgegebene und von daher bereits selegierten Kategorien als Stimulus lokalisieren muß" (p. 296).

Sie fordert für die Selbstkonzeptforschung auf Grund einer Reihe von Untersuchungen, die die unterschiedliche subjektive Bedeutung von Eigenschaften für einzelne Individuen darlegen, die Abkehr von objektiven Messungen im herkömmlichen Sinn und die Zuwendung zur individuellen Messung, durch die das "wahre" Konstruktsystem eines Individuums (analog zu KELLY) erfahren werden kann (vgl. zur

Methodik z. B. ORLIK 1979, FEGER 1974).

Im Zusammenhang mit der oben angeführten Situationismus-Problematik meint WIECHARDT, daß, wenn man von freien Persönlichkeitsbeschreibungen als Grundlage zur Ermittlung von kognitiven Strukturen ausgeht, auch die Berücksichtigung eng umschriebener und durch das Individuum definierten Situationen gewährleistet ist (p. 302). In letzter Konsequenz impliziere diese idiographische Vorgehensweise zunächst auch einen Verzicht auf nomothetische Fragestellungen und könne gleichzeitig zur Aufgabe des Konstrukts "Selbstkonzept" führen, so wie es bislang verstanden wird.

Abschließend ist dazu zu sagen, daß dieses von WIECHARDT postulierte Vorgehen seine volle Berechtigung für die therapeutische Praxis hat (um das geht es ihr offensichtlich primär auch; vgl. p. 302); dennoch ist mit MUMMENDEY (1979, siehe auch oben) darin übereinzustimmen, daß für allgemeine Fragestellungen mit großen Versuchsgruppen sehr wohl auch mit situationsunabhängigen und (hinzugefügt) "individuumsunabhängigen" objektiven Messungen forschungsrelevante Ergebnisse erzielt werden können, sofern die zu Grunde liegenden Fragestellungen in einem theoretisch sinnvollen und stringenten Rahmen konzipiert sind.

2.3.1.3 Korrelate des Selbstkonzepts

Wenn auch die Korrelationen meist nicht besonders hoch ausfallen, so gibt es innerhalb der Selbstkonzeptforschung eine Menge an empirischen Befunden, die die Beziehung zwischen dem Selbstkonzept und den verschiedensten Verhaltensdispositionen belegen. Das mag mit ein Grund gewesen sein, der das Interesse an Fragen der Selbstzuschreibung, etc. nie ganz verstummen ließ. ROTH (1969) kommt zu dem Schluß: "Das Phänomen Selbst, gleichgültig wie es begrifflich gefaßt wird, trägt offensichtlich wesentlich zur Determination individuellen Verhaltens bei" (p. 91). Trotz z. T. unterschiedlicher Erfassung (vgl. Abschnitt 2. 3. 1. 2) zeigt sich durch die vielen Untersuchungen hindurch die Zentralität dieses Begriffes; häufig wird dabei das Selbstkonzept als Moderatorvariable zur besseren Vorhersage von Verhaltensdispositionen herangezogen.

Zusammenhänge lassen sich z. B. nachweisen zwischen Selbstkonzept und Leistung (GOSE et al. 1980, RUBIN et al. 1977, ZIV et al. 1977, LOVERIDGE 1976, GILL & DOYLEY 1970, ROTH 1959), Selbstkonzept und Angst (LUNDGREEN & SCHWAB 1977, VINEY 1971, ROSENBERG 1965), Selbstkonzept und Delinquenz (McDANIEL 1976, LEFEBER 1965), Selbstkonzept und kognitiver Entwicklung (LOUD 1977, JONES & GRIENEEKS 1970, BROOKOVER et al. 1964), Selbstkonzept und Kausalattribution (AMES 1976, BYRNE 1974), Selbstkonzept und soziales Verhalten, z. B. Kontakte zu Lehrern, peers, etc. (CENNAME 1977, MEIER & McDANIEL 1974, WAGNER 1975, WILLIAMS & COLE 1968, BROOKOVER et al. 1964), Selbstkonzept und Depression (BATTLE 1978), Selbstkonzept und Konformität des Verhaltens (LEAGUE & JACKSON 1964), Selbstkonzept und Beeinflußbarkeit (NISBETT & GORDON 1967), etc..

Ein besonderer Bereich beschäftigt sich damit, welche Auswirkungen Diskrepanzen zwischen dem realen und idealen Selbstkonzept auf andere Persönlichkeitsbereiche haben. Nach der Theorie von ROGERS (1973 b) ist das Ausmaß an Real-Ideal-Bild-Diskrepanzen ein Indikator für Fehlanpassungen und Verhaltensstörungen (z. B. Ängstlichkeit und depressive Verhaltensstörungen) und wird im Rahmen klientenzentrierter Behandlung als Kriterium für die Effektivität der therapeutischen Vorgehensweise betrachtet, indem eine zunehmende Annäherung der beiden Werte erwartet wird (vgl. zur Kritik an dieser psychodynamischen Auffassung LEAHY & HUARD 1976, die die Real-Ideal-Diskrepanz als notwendigen Entwicklungsprozeß aus kognitions-entwicklungspsychologischer Sicht positiv sehen). Doch BYRNE (1974) verweist auf eine Arbeit von BLOCK & THOMAS (1955), die diese Linearität in Frage stellt und zeigt, daß auch niedere Real-Ideal-Diskrepanzen indikativ sind für Verhaltensstörungen (z. B. übermäßige Kontrolliertheit und Realitätsleugnung). Demnach scheint ein mittleres Maß an Real-Ideal-Bild-Diskrepanzen für gut angepaßtes Verhalten im Sinne des Fehlens von Verhaltensauffälligkeiten und emotionalen Problemen zu sprechen (SCHNEEWIND 1977, p. 428).

Soweit zu Korrelaten des Selbstkonzepts. Als Kritik ist anzumerken, daß es sich bei allen Studien um Korrelationsstudien handelt, die - wie schon früher erwähnt - keine Aussagen bezüglich der Kausalität zulassen (vgl. EWERT 1979), so daß z. B. eine Korrelation zwischen Schulleistung und Selbstkonzept offen läßt, ob eine niedrige Selbsteinschätzung ein Antezedenz für schlechte Schulleistung ist, oder ob umgekehrt schlechte Schulleistungen eine niedrige Selbsteinschätzung zur Folge haben. Kontrollierte experimentelle Designs in Analogie zu systematischen Interventionsstudien (vgl. BUTOLLO et al. 1978) stehen noch aus. Weiter ist zu bemerken, daß in diesem Bereich

vielfach theorieloses Korrelieren von Daten nicht zu übersehen ist (vgl. z. B. McINTIRE & DRUMMOND 1977). Es ist somit auch für die Selbstkonzeptforschung zu fordern, die zu untersuchenden Fragestellungen - auch wenn sie größtenteils noch korrelationsstatistisch angegangen werden - verstärkt aus klar formuliertem theoretischen Hintergrund abzuleiten und zu konzipieren (vgl. Abschnitt 2. 3. 2 und Kapitel 3).

2. 3. 1. 4 Veränderung des Selbstkonzepts

Ausgehend von der postulierten Funktionalität von internen Selbstmodellen (vgl. FILIPP 1975, p. 105 ff.; ROGERS 1973 a, b) und auf Grund bestehender - wenn auch wie gesehen meist korrelationsstatistischer - Zusammenhänge zu den verschiedensten Verhaltensdispositionen, stellt sich für die Selbstkonzeptforschung eine weitere zentrale Frage, nämlich nach den Möglichkeiten der Veränderung von Selbstkonzepten.

BYRNE (1974) und SCHNEEWIND (1977) bringen eine Reihe von Ergebnissen, die - meist aufbauend auf ROGER's zentraler Annahme, daß Selbstkognitionen sich als eine Funktion der Bewertung durch signifikante andere Personen (vgl. Abschnitt 2. 3. 2. 1) entwickeln - zeigen, daß experimentelle Manipulationen dieser Bewertungen (vgl. VIDEBECK 1960) wie auch bestimmte Veränderungen der Lebensumstände, so z. B. der Erwerb bestimmter bislang nicht vorhandener Kompetenzen (KOOCHER 1971), Erfolg beim Anknüpfen von Sozialbeziehungen (COOMBS 1969) oder einschneidende Erlebnisse wie Heirat, Verlust eines Freundes und Krankheit (KAPLAN 1970), zu einer Veränderung des Selbstkonzepts führen.

In diesem Rahmen soll mehr auf therapeutische bzw. präventive Strategien der Selbstkonzeptveränderung eingegangen werden, wobei hier bestimmte Moderatorvariablen bei der Durchführung einer Intervention nicht unberücksichtigt gelassen werden dürfen (vgl. FRAGEBOGEN ZUM SELBSTKONZEPT 1977, p. 11 f.). Im Sinne der Dissonanztheorie ist z. B. bei Gruppenprogrammen (beispielsweise in Schulen) zu beachten, mit welcher Sicherheit der einzelne Schüler glaubt, ein niedriges Selbstwertgefühl zu besitzen. Erfolg in bestimmten Aufgaben führt bei solchen Schülern (sofern sie ihn als selbstbewirkt attribuieren, d. h. erleben) zu keiner Selbstwerterhöhung im Vergleich zu Schülern, die sich ihres niederen Selbstwertgefühls nicht so sicher sind. Eine Nichtberücksichtigung derartiger Variablen kann zu nur geringen oder inkonsistenten Ergebnissen führen (dies trifft primär bei Studien zu, die den Erfolg von bestimmten Programmen an einer größeren Gruppe von Individuen überprüfen wollen).

Eine therapeutische Möglichkeit der Beeinflussung besteht mit Hilfe der von ROGERS initiierten klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie. Durch das Beziehungsangebot, das der Therapeut dem Klienten macht, indem er sich ihm gegenüber empathisch, wertschätzend und kongruent verhält, bekommt der Klient die Möglichkeit angeboten, zu sich selbst die Beziehung aufzunehmen, die der Therapeut ihm anbietet (vgl. BIERMANN-RATJEN et al. 1979). Das bedeutet dann, daß der Klient Zugang zu den ihn bestimmenden Gefühlen und Gefühlsbedeutungen hat, daß er sich selbst zuläßt und sich als Person von Wert achtet und daß er seine Erfahrungen mit seinem Selbst in Übereinstimmung bringen kann. Durch diesen Prozeß werden sich die zu Beginn der Behandlung bestehenden hohen Real-Ideal-Bild-Diskrepanzen ändern, indem sich das ideale und das reale

Selbstkonzept einander nähern; zugleich wird auch eine Veränderung in anderen Verhaltensbereichen erwartet (vgl. BUTLER & HAIGH 1954).

Ein anderer therapeutischer Ansatz, der speziell im Rahmen der familiären Sozialisation seine Bedeutung hat, ist das Angebot von Elterngruppen. Geht man davon aus, daß Eltern eine bedeutsame Rolle in der Entwicklung und Aufrechterhaltung des kindlichen Selbstkonzepts zukommt (vgl. Abschnitt 2. 3. 2. 1), so stellt die Arbeit mit den Eltern von selbstunsicheren und labilen Kindern eine wichtige Aufgabe dar. Als entscheidend hat sich dabei herausgestellt, daß es nicht so sehr nur auf Veränderungen konkreter elterlicher Verhaltensweisen ankommt, sondern vielmehr auf die Änderung kognitiver Aspekte, wie die Einstellung zum Kind oder die Vorstellungen über das Kind, etc.. Erst wenn dies gelungen ist, lassen sich Effekte auf das kindliche Selbstkonzept nachweisen (vgl. z. B. HINKLE et al. 1980, SUMMERLIN & WARD 1978, NORDAL 1976, TOTO 1973).

Nicht minder von Bedeutung sind für die Praxisrelevanz der Selbstkonzeptforschung neben therapeutischen Entwicklungen präventive Erkenntnisse, die helfen sollen, eine optimale Selbstentwicklung zu gewährleisten. Empirische Untersuchungen zu Zusammenhängen vom Selbstkonzept und seinen Entwicklungsbedingungen (vgl. z. T. den nächsten Abschnitt) bekommen erst dann ihren richtigen Stellenwert, wenn sie uns die Möglichkeit eröffnen, Bedingungen anzugeben, die eine günstige individuelle Entwicklung gewährleisten.

NEUBAUER (1976, p. 133 ff.) hat nach Durchsicht der Literatur eine Reihe von Thesen zum Erzieherverhalten postuliert, die auf diesem Weg hilfreich sein können: Seine Vorschläge beinhalten z. B. Erziehungsaspekte wie Förderung der eigenen Aktivität des Kindes, Ermöglichung von "origin"-Erfahrungen, allgemeine Wertschätzung,

Anerkennung von Erfolg, konsistente Rückmeldungen an das Kind, ausgewogenes Verhältnis von Fremd- und Selbstkontrolle, Erziehung zur Selbständigkeit, Schaffung eines eigenen Handlungsspielraums, usw..

Diese Vorschläge stehen in deutlicher Übereinstimmung mit den zu Beginn dieser Arbeit zur Diskussion gestellten Zielen und Werten einer humanen Lebensführung bzw. -gestaltung. Es bleibt abzuwarten, inwieweit die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit (vgl. Kapitel 4) diese Vorschläge untermauern.

2. 3. 2 Zum Aufbau interner Selbstmodelle unter informations- und handlungstheoretischen Gesichtspunkten

Der vergangene Abschnitt hatte zum Ziel, einige Aspekte der traditionellen Selbstkonzeptforschung mit ihren mannigfachen Problemen aufzuzeigen, um die Schwierigkeiten dieses Ansatzes zu verdeutlichen und um einen ersten Einblick zu vermitteln.

Eine weitere Frage, die für die Selbstkonzeptforschung von größter Bedeutung ist, ist die Frage nach den Entwicklungsbedingungen und den Konstituierungsmechanismen des Selbstkonzepts, die bislang durch die Forschung nur sehr unzureichend und inkonsistent beantwortet wurde. Erstens gibt es relativ wenige Untersuchungen (vgl. SCHNEEWIND 1977, p. 428), zweitens sind die vorhandenen Untersuchungen nicht systematischer, sondern eher eklektischer Art, was drittens darauf zurückzuführen ist, daß ein umfassender integrierender (theoretischer) Bezugsrahmen fehlt, der vor allem in der Selbstkonzeptforschung den wichtigen Aspekt der Eigenaktivität des Individuums zu berücksichtigen hätte.

Es ist zwar bekannt, daß Faktoren wie eine unvollständige Familie, der Grad der elterlichen Zuwendung, die Anwesenheit signifikanter Personen, die Geschwisterposition, die Stabilität der Primärgruppe, die Art der elterlichen Kontrolle, etc. (vgl. BYRNE 1974, NEUBAUER 1976) eine Rolle für die Entwicklung des Selbstkonzepts spielen, doch stehen diese Befunde alle relativ isoliert und - wie gesagt - ohne Berücksichtigung des Eigenanteils des betreffenden Individuums im Raum.

Erst im Zuge der vermehrten Entwicklung kognitiver Theorieansätze mit dem gestärkten Interesse an "naiven" Verhaltenstheorien, verbunden mit deutlich humanistischen Zielsetzungen, die das "self-optimizing" Individuum zum Gegenstand haben und verbunden mit der herrschenden Unzufriedenheit über die z. T. nicht zu übersehende Unproduktivität empirischer Selbstkonzeptforschung (vgl. Seite 58 ff.), wurde begonnen, den Aufbau und Wandel von selbstbezogenen Kognitionen systematisch unter Rückgriff auf Theorien der menschlichen Informationsverarbeitung neu zu formulieren. Dabei wird davon ausgegangen, daß sich das Wissen um die eigene Person prinzipiell nicht unterscheidet von dem Wissen um Gegenstände und Personen der Außenwelt (vgl. Abschnitt 2. 2). Beide Wissenskomplexe stellen - wie schon öfter erwähnt - die entscheidenden Bestimmungsstücke der naiven Handlungstheorie eines Individuums dar. Nur im Rahmen einer solchen naiven Verhaltenstheorie erhalten sowohl internes Umweltmodell als auch internes Selbstmodell ihre verhaltenserklärende Bedeutung.

Sowohl das Wissen des Menschen um seine Außenwelt als auch das Wissen um sein Selbst sind ein Produkt der Erfahrung und somit ein Resultat menschlicher Informationsverarbeitung (vgl. dazu für die internen Umweltmodelle Abschnitt 2. 2). Auf dieser Basis hat FILIPP (1979, vgl. in Ansätzen auch SHRAUGER & SCHOENMANN 1979) versucht, den Aufbau interner Selbstmodelle in Form eines

heuristischen Bezugsrahmens unter informations- und handlungstheoretischen Aspekten neu zu konzipieren. Wenn sich auch hiermit nicht alle Fragen auf einen Schlag lösen lassen, so schließen sich dadurch eine Reihe von Möglichkeiten auf, die empirische Forschung auf dem Gebiet der Selbstkonzeptforschung effizient weiterzutreiben.

Die Annahme, daß menschliche Individuen als informationsverarbeitende Systeme und als aktive Mitgestalter ihres Selbst zu sehen sind, zeigt den Prozeßcharakter dieses Ansatzes, der impliziert, daß interne Selbstmodelle zu verstehen sind - wie oben schon einmal erwähnt - als die jeweils zu einem Zeitpunkt gegebenen Endprodukte, die aus dem Prozeß der Verarbeitung selbstbezogener Information resultieren und die ihrerseits die Verarbeitung jeder nachfolgenden Information determinieren (FILIPP 1978). Im folgenden sollen die Informationsquellen des internen Selbstmodells und der Verarbeitung näher betrachtet werden.

2.3.2.1 Darstellung der Quellen selbstbezogener Information (genetischer Aspekt)

FILIPP (1979, p. 132 ff., vgl. auch im folgenden) trifft in ihrer systematischen Beschreibung von für den Aufbau interner Selbstmodelle relevanten Informationen eine Unterteilung in fünf solche Informationsquellen, wobei noch vorauszuschicken ist, daß die Entscheidung des Individuums, welche Informationen in der realen bzw. symbolischen Interaktion mit seiner Umwelt es als selbstbezogen oder außenweltbezogen interpretiert, bereits einen ersten konstruktiven Akt darstellt, bei dem die einzelnen Individuen person-spezifisch selegieren. Nur das, was das Individuum als selbstbezogen kodiert, ist für das Verständnis des internen Selbstmodells im Rahmen naiver Verhaltenstheorien von Bedeutung.

a) Direkte Pradikatenzuweisungen durch andere Personen

Unter direkten Prädikatenzuweisungen versteht man die Zuschreibung von Eigenschaften bzw. Merkmalen, die einem Individuum im Laufe seiner Sozialisation durch eine Reihe von Personen (z. B. Eltern, Geschwister, Lehrer, peer-group, etc.) zuteil werden (z. B. faul, intelligent, eifrig, freundlich, usw.). Jeder kann sich selbst wohl gut an die verschiedensten Situationen erinnern, in denen ihm derartige Beeigenschaftungen im Zuge verbaler Interaktion mitgeteilt wurden und so Information über einen selbst bereit gestellt wurde.

Diese Position, die heute integraler Bestandteil der Theorie des symbolischen Interaktionismus ist (vgl. BLUMER 1973, ROSE 1973), geht zurück bis auf COOLEY (1902), der in diesem Zusammenhang vom "looking-glass-self" spricht, und auf Georg Herbert MEAD (1934), der als ein Vater des symbolischen Interaktionismus die

Bedeutung des "significant other" (bei MEAD noch mehr "social other" bzw. "generalized other") für die Entwicklung des Selbst im Rahmen seiner Rollentheorie näher beschreibt: Danach muß sich eine Person von außerhalb ihrer selbst betrachten, um für sich selbst zum Objekt zu werden. Man kann dies nur, indem man sich in die Position anderer hineinversetzt und von dieser Position aus sich selbst betrachtet oder in Bezug auf sich selbst handelt. Die Rollen, die die Person übernimmt, reichen von derjenigen eines bestimmten Individuums über diejenige einer bestimmten organisierten Gruppe hin zu derjenigen einer abstrakten Gemeinschaft (= der "generalisierte Andere"). Wir bilden uns unsere Objekte von uns selbst durch einen derartigen Prozeß der Rollenübernahme. Es folgt daraus, daß wir uns selbst so sehen, wie andere uns sehen oder definieren, d. h. man bildet sich von sich selbst ein Objekt nach der Art und Weise, in der andere uns uns selbst gegenüber definieren (BLUMER 1973). STRYKER (1972) meint in diesem Zusammenhang: "We come to know what we are through others' responses to us" (p. 443).

Auch in neuerer Zeit erfreut sich der "looking-glass-self"-Ansatz großer Beliebtheit (vgl. z. B. SHRAUGER & SCHOENEMANN 1979, McCALL 1977, OSTRAUSKAS 1977). NEUBAUER (1976, p. 64) spricht in diesem Zusammenhang von der Entwicklung heterozentrischer Bezugssysteme im Gegensatz zu egozentrischen Bezugssystemen.

SHRAUGER & SCHOENEMANN (1979) gehen in ihrem Sammelreferat auf die vielfältigen Probleme dieses Ansatzes ein. In ihrer umfassenden Übersicht über naturalistische und experimentelle Studien zu diesem Gebiet kommen sie zu dem Schluß, daß die empirischen Ergebnisse, insgesamt betrachtet, nur schwach sind, wobei die perzipierte Fremdbewertung (a la MEAD) noch prädiktiver für das Selbstkozept ist als die aktuelle reale Fremdbewertung (vgl. auch

QUARANTELLI & COOPER 1972).

Als Erklärung führen sie - wie auch einige andere Autoren - eine Reihe von Faktoren auf, die zeigen, daß der Effekt einer Stigmatisierung von verschiedenen Bedingungen abhängig ist, die z. T. von diesen Untersuchungen nicht realisiert wurden (vgl. SHRAUGER & SCHOENEMANN 1979, p. 559 f.; FRAGEBOGEN ZUM SELBSTKONZEPT 1977, p. 11; KINCH 1972 a; FILIPP 1979, p. 134; FILIPP 1978). Zwei der wichtigsten scheinen dabei einmal das Alter der untersuchten Personen zu sein (Kinder und Jugendliche werden vermutlich von Beeigenschaftungen noch stärker affiziert als Erwachsene) und zum anderen der situative Kontext, in dem die Merkmalszuschreibungen vorgenommen werden (Beeigenschaftungen dürften vermehrt in vertrauten Situationen gemacht werden und dort auch von großer Bedeutung sein). Damit zentriert sich der Bedeutungsraum direkter Prädikatenzuweisungen zunehmend auf den Rahmen der familiären Sozialisation, innerhalb derer die Realisierung dieser Bedingungen am ehesten gewährleistet ist. DENZIN (1966) hat in diesem Zusammenhang eine weitere Differenzierung des Begriffs des "significant other" eingeführt, indem er von Personen, die für das einzelne Individuum auf Grund spezifischer Konstellationen von besonderer Bedeutung sind als "orientational other" spricht (z. B. die Eltern, langjährige Freunde).

In letzter Zeit hat der "looking-glass-self"-Ansatz wieder Zündstoff bekommen durch die Kontroverse zwischen der sog. "mirror-theory" und "model-theory" (vgl. LEVY 1979, GECAS et al. 1974), womit die Frage aufgeworfen ist, ob das Selbstkonzept des Kindes mehr der elterlichen Charakterisierung des Kindes, also der Beeigenschaftung durch die Eltern, ähnelt (= "mirror") oder ob sich - in Anlehnung an BANDURA's Modellernen - das Kind in der Entwicklung seines Selbstkonzepts mehr an dem orientiert, wie die Eltern sich selbst darstellen

und sehen (= "modeling"). Die Ergebnisse sind insgesamt gesehen nicht ganz konsistent, doch zeigt sich in den meisten Untersuchungen die "mirror-theory" der "modeling-theory" überlegen, wobei Arbeiten, die letztere stützen - wenn auch in geringem Umfang - nicht vergessen werden dürfen (vgl. z. B. FLYNN 1979, LEVY 1979, FLORA REED 1975, GECAS et al. 1974, JAFFEE 1972, TOCCO & BRIDGES 1973, TAUB 1972, HELPER 1958, etc).

SAMUELS (1977, p. 85 f.) und auch FLYNN (1979) kommen auf Grund der inkonsistenten Ergebnisse zu der Ansicht, daß beide Aspekte, sowohl das "mirroring" als auch das "modeling", operativ sind für die Selbstkonzeptentwicklung des Kindes. Wie die gemeinsame Wirkungsweise dieser beiden Aspekte aussieht, ist bis jetzt noch nicht geklärt. Auf Grund der Ergebnisse (siehe oben) aber scheint eine direkte Beziehung von elterlichem und kindlichem Selbstkonzept nicht besonders plausibel zu sein. Berücksichtigt man jedoch einen wichtigen Aspekt der Selbsttheorie von ROGERS (1973 a), der besagt, daß ein enger Zusammenhang besteht zwischen der Zufriedenheit mit sich selbst (Selbstakzeptanz) und der Bewertung anderer Menschen (Fremdakzeptanz), der Art, daß, wenn ich mich selbst positiv sehe, auch an andere Menschen prinzipiell positiv herangehe (vgl. zur genaueren Explikation z. B. SHEPARD 1979), so ergibt sich hierdurch eine neue Sichtweise der Beziehung von elterlichem Selbstbild, elterlichem Fremdbild und kindlichem Selbstbild. Der empirische Beleg der Beziehung von elterlichem Selbstbild und elterlichem Fremdbild (vgl. z. B. THAUBERGER & SYDIAHA 1979, AVERILL 1977, CURTIS & ALTMANN 1977, GALLUZZI & ZUCKER 1977, FLORA REED 1975, HARRIS & SOLOMON 1975, TIMM 1974, etc.) deutet darauf hin, daß das elterliche Selbstbild nicht via Modellernen das kindliche Selbstkonzept direkt beeinflußt, sondern durch seine Relation zum Fremdbild bezüglich des Kindes indirekt Bedeutung für das Selbstkonzept des Kindes bekommt.

Das wird auch durch empirische Daten, die nicht in unmittelbarer Beziehung zu der Fragestellung dieser Arbeit stehen, belegt, auf die in Kapitel 4 am Rande noch kurz eingegangen wird: Es zeigen sich dort fast durchgehend hohe Korrelationen zwischen elterlichem Selbstbild und elterlichem Fremdbild sowie zwischen elterlichem Fremdbild und kindlichem Selbstbild, jedoch meist niedere Korrelationen zwischen elterlichem Selbstbild und kindlichem Selbstbild. Es wäre sinnvoll, in einer eigenen Untersuchung diese postulierte Kausalkette (Selbstbild Eltern → Fremdbild Eltern → Selbstbild Kind) mit Hilfe eines Pfadanalyseprogramms (vgl. z. B. OPP & SCHMIDT 1976) auf seine Richtigkeit hin zu überprüfen.

Soweit zur Bedeutung direkter Prädikatenzuweisungen für die Selbstkonzeptentwicklung. Trotz der prinzipiellen Plausibilität ergeben sich doch einige Bedenken, vor allem wenn man diese Betrachtungen unter kognitions- und informationstheoretischen Gesichtspunkten ansieht.

Es ist mehr als fraglich, ob der Aufbau des Selbstkonzepts durch ein simples unidirektionales Wirkungsgefüge, wie es die direkten Prädikatenzuweisungen darstellen, zu erklären ist, da die Frage nach der Kausalität auf Grund von Korrelationsstudien zunächst ja offen bleiben muß. Zumal wird dabei übersehen, daß menschliche Individuen Informationen aus ihrer Umwelt nicht passiv aufnehmen, sondern auf Grund bereits gemachter Erfahrungen in anderen Situationen und mit anderen Personen selektieren und gewichten. Selbstattributionen sind nicht das schlichte Abbild vorangegangener Fremdattributionen. Vielmehr enkodiert eine Person solche direkten Prädikatenzuweisungen mit Rückgriff auf bestehende Kognitionen in einer spezifischen Weise und wird diese auch entsprechend speichern.

ZAVALLONI (1973) berichtet ausführlich über die verschiedenen Selektionsmechanismen, die Individuen anwenden, um das "Zutreffen" von externen Informationen bezüglich ihrer Person zu prüfen.

Zur zentralen Frage wird somit für den Ansatz des "looking-glass-self" innerhalb der Selbstkonzeptforschung - wie oben schon kurz erwähnt -, unter welchen Bedingungen die von außen herangetragenen Fremdzuschreibungen einen Effekt für den Aufbau bzw. die Veränderung von Selbstschemata haben (vgl. FILIPP 1978, p. 127). Hier werden Aspekte von Bedeutung, die bislang noch keinen systematischen Analysen unterzogen wurden und die sich mit solchen Fragen zu beschäftigen haben, wie z. B. welche Übereinstimmung zwischen verschiedenen Informationsquellen bezüglich dieser Fremdzuschreibung besteht (Eltern, peers, Lehrer, etc., vgl. FINN 1972), wie häufig und über welche Zeitspanne hinweg das Individuum bestimmte Fremdzuschreibungen erfährt und welches Gewicht das Individuum den jeweiligen Informationsquellen zuschreibt, etc. (vgl. FILIPP 1978, KINCH 1972 a).

Daß im Zusammenhang mit diesen Fragestellungen dem familiären Sozialisationsgeschehen besondere Bedeutung auf Grund seiner Dauer und Intensität zukommt, wurde weiter oben schon erwähnt.

b) Indirekte Prädikatenzuweisungen durch andere Personen

In dem Verhalten, das Individuen ihren Mitmenschen gegenüber äußern, vermitteln sich immer auch auf indirekte Weise ihre Einschätzungen bezüglich dieser Menschen. Nach FILIPP (1979, p. 134) sind somit indirekte Prädikatenzuweisungen selbstbezogene Informationen, die eine Person im Zuge interpretativer Schlußfolgerungen aus dem Verhalten anderer gewinnt.

An empirischen Befunden sind hier vor allem Studien aus der familiären Sozialisationsforschung zu nennen, die den Einfluß des elterlichen Erziehungsverhaltens auf das kindliche Selbstkonzept nachweisen. Zusammengefaßt zeigen diese Studien (vgl. z. B. TÖNNIES & TAUSCH 1980, FLYNN 1979, AVERILL 1977, SAAVEDRA 1977, FOSTER 1975, WEISEL 1976, GRAUDENZ 1974, BARANOFF 1974, SEARS 1970, MILLER 1972, BAUMRIND 1967, COOPERSMITH 1967, SCHWARZ 1966, CARLSON 1963, etc.), daß elterliche Liebe, sich äußernd in gütiger Zuneigung, unterstützender Ermutigung, konsistentem Rückmeldungsverhalten, Setzen realistischer Erwartungen, und ein vernünftig ausgewogenes Maß zwischen Behütung und Unterstützung kindlicher Selbständigkeit im Gegensatz zu hartem, rigiden und bestrafenden Verhalten eine gute Vorhersage eines positiven kindlichen Selbstkonzepts leistet. Es kommt damit in vielen Studien in gewisser Weise das zum Ausdruck, was BAUMRIND (1967) als "authoritativen Erziehungsstil" bezeichnet: Nicht extrem permissives Verhalten im einen ("positiven") und rigide Kontrolle im anderen ("negativen") Extrem stellen die optimalen Indikatoren für das kindliche Selbstkonzept dar, sondern eine Kombination aus entwicklungsangemessenem Gewähren von Freiräumen und altersgemäßer elterlicher Kontrolle und Leitung zusammen mit kindgerechter liebevoller Zuwendung stellt die günstigste Entwicklungsbasis für das kindliche Selbstkonzept dar.

Bislang bleibt noch ungeklärt, wie die kognitiven Transformationsprozesse bei der Wirkung solcher indirekter Prädikatenzuweisungen aussehen. Es bedarf nämlich (nach FILIPP 1979, p. 135) einer klaren Präzisierung, unter welchen Bedingungen und in welcher Weise aus dem Verhalten anderer Personen Reizinformationen gewonnen werden, die als selbstbezogen kodiert werden. Wenn man sich überlegt, daß hier eine Reihe von Inferenzleistungen

vollbracht werden müssen, indem das Individuum nach Beobachten des Verhaltens diese Verhalten mit den Absichten und Einstellungen der mit ihr interagierenden Person in Verbindung bringen muß und dann daraus selbstbezogene Informationen spezifischer Qualität erschließen muß, so wird deutlich, daß hier eine Reihe von Informationsabläufen zu registrieren sind, die einer kognitionstheoretischen Erklärung noch bedürfen. Hierbei ist der oben schon erwähnte Aspekt mit zu berücksichtigen, daß die Interpretation des Verhaltens von bereits bestehenden Selbst-Schemata beeinflußt und gesteuert wird. FILIPP (1979) schlägt deshalb für das Umgehen mit den indirekten wie auch den direkten Prädikatenzuweisungen vor, von unidirektionalen Wirkungsgefügen abzusehen und sich vielmehr dem Modell des reziproken Determinismus (BANDURA 1978) verstärkt zuzuwenden.

c) Komparative Prädikaten-Selbstzuweisungen

Mit dieser Quelle selbstbezogener Information wird nun zum ersten Male deutlich gemacht, daß Menschen nicht nur Informationen verarbeiten, die ihnen unmittelbar aus ihrer sozialen Umwelt bereitgestellt werden, sondern daß sie auch selbst eine aktive Rolle in der Generierung selbstbezogener Informationen spielen (vgl. auch LEWIS 1979). Es ist damit gemeint, daß Menschen sich mit anderen Personen bezüglich bestimmter Merkmale vergleichen und als Resultat dieser Vergleichsprozesse komparative Prädikatenzuweisungen selbst vornehmen, der Art, daß sie sich in bestimmten Eigenschaften besser, schlechter, größer oder kleiner sehen als die zum Vergleich zur Verfügung stehenden Personen (z. B. ich bin gescheiter als Georg, etc.). Diese Methode der Findung von Selbstkognitionen wird vor allem dann zum Tragen kommen, wenn die subjektive Sicherheit des betreffenden Individuums

bezüglich des Zutreffens bestimmter Merkmale und Eigenschaften relativ unsicher ist und wenige objektive Kriterien für die Bewertung derselben zur Verfügung stehen (vgl. FESTINGER 1954). Das Ergebnis des Vergleichsprozesses ist natürlich stark von den Individuen bzw. den sozialen Bezugsgruppen abhängig, an denen das Individuum seinen Vergleichsmaßstab ansetzt. Hier ist bis jetzt noch unklar, ob sich das Individuum seine Referenzpopulation im Sinne der Selbstwerterhöhung bzw. -aufrechterhaltung (vgl. FILIPP 1978, p. 128) oder in Anlehnung an das von ZIMBARDO postulierte Individuationsbedürfnis (1969) auswählt; ersteres würde das Meiden von zu stark divergierenden sozialen Gruppen zur Folge haben, während die zweite Möglichkeit bewußt zur Wahl ganz anderer Referenzpersonen führen müßte.

d) Reflexive Prädikaten-Selbstzuweisungen

Hiermit wird die Kompetenz des Menschen angesprochen, aus der Selbstbeobachtung seines Verhaltens Rückschlüsse über seine Person, d. h. seine Eigenschaften, Fähigkeiten, etc. zu ziehen. Mit dieser Fähigkeit des Reflektierens gelangt eine Person zum einen zu einer größeren Unabhängigkeit von externer Verstärkung, zum anderen auch zu einer größeren Unabhängigkeit von externen Quellen selbstbezogener Informationen (vgl. FILIPP 1979, p. 136).

Als ein Beispiel für die Bedeutung solcher reflexiver Prädikaten-Selbstzuweisungen für den Aufbau interner Selbstmodelle mag die sog. Selbstkonfrontation gelten, die als Technik vor allem in der verhaltenstherapeutischen Praxis zur Anwendung kommt. Patienten werden dabei über ein Videogerät Stichproben ihres Verhaltens vorgespielt und diese einer genauen Beobachtung zugänglich gemacht

(vgl. weiteres bei FILIPP 1979, p. 136 ff.).
BOYD & SISNEY (1967) beispielsweise konnten auf diese Weise bedeutsame Selbstkonzeptveränderungen bewirken.
Insgesamt betrachtet können dadurch unrealistische Selbsteinschätzungen, die im Alltag die Situationsbewältigung beeinträchtigen, modifiziert werden.

e) Ideationale Prädikaten-Selbstzuweisungen

Mit dieser Möglichkeit der Prädikaten-Selbstzuweisung wird der Tatsache Rechnung getragen, daß Menschen in der Lage sind, über sich selbst nachzudenken und somit vergangene Erfahrungen im Sinne "innerer Wiederholungen" zu reproduzieren (memozeptive Informationen nach FILIPP 1975). Hierbei ist von besonderer Wichtigkeit, festzuhalten, daß dieser Vorgang des Erinnerns nach NEISSER (1974) nicht eine bloße "Wiederholung" früherer Erfahrungen ist und nicht schlichte Kopien dieser Erfahrungen in das Bewußtsein gerufen werden, sondern daß dieses Erinnern einen rekonstruktiven Akt darstellt, in dem gespeicherte Kognitionen als Basisinformationen für neue Konstruktionen verwendet werden.

FILIPP (1979, p. 139) fügt dieser Rekonstruktion vergangener Selbsterfahrungen die Möglichkeit der antizipatorischen Konstruktion künftiger Selbsterfahrungen als Quelle selbstbezogener Informationen hinzu. Diese vor allem in der Pubertät konstruierten Zukunftsmodelle für die eigene Person stellen ihrer Ansicht nach ebenso selbstbezogene Informationen dar, die möglicherweise als individuelle Sollsetzungen für die eigene Person gespeichert werden.

Für beide, für die rekonstruierten wie für die antizipatorischen Selbstbilder dürfte gelten, daß der Grad ihrer Bedeutung als Quelle selbstbezogener Information

entscheidend davon abhängig sein dürfte, wie hoch das Ausmaß an selbstzentrierter Aufmerksamkeit (nach WICKLUND, vgl. 1979) ist (vgl. FILIPP 1979, p. 139).

2.3.2.2 Aufnahme und Verarbeitung selbstbezogener Informationen (Verarbeitungs- und Handlungsaspekt)

Bislang wurde die Aufnahme und Verarbeitung selbstbezogener Informationen im Rahmen von Arbeiten zur psychologischen Informationsverarbeitung nicht berücksichtigt. Man kann aber davon ausgehen, daß sich diese Vorgänge im Prinzip nicht wesentlich von den Operationen unterscheiden, die bei der Aufnahme und Verarbeitung anderer Informationen (z. B. umweltbezogener) eine Rolle spielen. In gewisser Analogie zu den Prozessen, die bei der Darstellung von Modellen der Person zur Erläuterung der Funktionalität interner Umweltmodelle geschildert wurden (vgl. Abschnitt 2. 2. 1), treten auch im Bereich interner Selbstmodelle zwischen die Darbietung der jeweiligen Informationen und den nachfolgenden Verhaltensäußerungen (Effektor) verschiedene Verarbeitungsprozesse. FILIPP (1975) hat die Operationen, die diese einzelnen Funktionseinheiten in ihrer Bedeutung und in ihrer Beziehung zueinander charakterisieren, in Anlehnung an STACHOWIAK's KYBIAK-Organismus (1965) dargestellt, wobei sie in ihrem erweiterten Modell auch die Funktionalität interner Umweltmodelle für die individuelle Verhaltenssteuerung berücksichtigt und integriert (vgl. näheres 1975, p. 47 ff.).

In unserem Zusammenhang soll im folgenden nur kurz auf die Verarbeitungsprozesse eingegangen werden, die bei der Aufnahme selbstbezogener Informationen vermutlich eine Rolle spielen. FILIPP (1979, p. 139) unter-

scheidet in Anlehnung an BREDENKAMP & WIPPICH (1977) vier Phasen, die diese Verarbeitungsprozesse charakterisieren:

- In der ersten Phase, der Vorbereitungsphase, erfolgt die Diskrimination der Reizinformationen danach, ob sie als selbstbezogen definiert werden oder nicht. Da, wie bereits erwähnt, nur solche Informationen als selbstbezogen bezeichnet werden können, die das Individuum auch entsprechend für sich kodiert, sind hier inter- und intraindividuelle Unterschiede zu erwarten und es ergibt sich die Aufgabe, sowohl die Bedingtheit dieser Unterschiede in der Kodierung selbstbezogener Informationen näher zu erforschen als auch die situativen und personalen Umstände, die die subjektive Reizfilterung bei der Menge angebotener Informationen aus der Umwelt bestimmen, zu untersuchen (vgl. hierzu als möglichen Ansatz WICKLUND's Theorie der objektiven Selbstaufmerksamkeit, z. B. 1979).

- Die zweite Phase, die sog. Aneignungsphase, beschäftigt sich mit der Enkodierung selbstbezogener Informationen, d. h. die durch die Diskrimination als selbstbezogen erkannte Information wird mittels spezifischer Kodierungsformen in "subjektive" Information transformiert (FILIPP 1979, p. 139). Doch reicht, wie ebenfalls schon geschildert, die reine Kenntnis selbstbezogener Informationen, die einer Person bereit gestellt werden, nicht aus, um deshalb schon zu wissen, welche internen Selbstmodelle sie aufbaut. Das einzelne Individuum spielt ja bei der Ausbildung des internen Selbstmodells einen aktiven Part, indem es, zurückgreifend auf bereits gemachte bzw. kodierte Selbsterfahrungen, konstruktiv an der Gestaltung seiner subjektiven Identität beteiligt ist. Bezüglich der Mechanismen, die bei der Aufnahme und Enkodierung selbstbezogener Informationen eine Rolle spielen, wird z. Z. noch diskutiert. Innerhalb der sog. "Konsistenztheorien" wird behauptet, daß

Informationen dann als selbstbezogen kodiert und als zutreffend akzeptiert werden, wenn sie mit bereits gespeicherten selbstbezogenen Informationen übereinstimmen (vgl. JONES 1973, p. 186). Vertreter der sog. "Self-enhancement-Theorie" hingegen sind der Ansicht, daß nur jene Informationen aufgenommen werden, die zu einer Erhöhung des Selbstwertgefühls beitragen (vgl. JONES 1973, p. 186 f.).

EPSTEIN (1979, p. 36 f.) wie auch FILIPP (1979, p. 142) sind der Ansicht, daß die hier in der Literatur diskutierte Kontroverse (vgl. JONES 1973) in Wirklichkeit keine darstellt, sondern daß vielmehr beide Ansätze ihre Berechtigung bei der Erklärung der Enkodierung selbstbezogener Informationen haben (vgl. auch LOSCO-SZPILLER 1977), der Art, daß eben zwei fundamentale Motivkomplexe die Informationsverarbeitung steuern, ohne daß einer dem anderen von Haus aus überlegen ist. Aus den verschiedenen Befunden (vgl. z. B. LOSCO-SZPILLER 1977) läßt sich folgern, daß Individuen sowohl ein Bedürfnis nach Aufrechterhaltung eines stabilen Selbstsystems wie auch ein Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung haben. Nach FILIPP (1979, p. 142) zeigt eine Studie von REGAN (1976) einen ersten empirischen Ansatz zur Lösung der sog. Kontroverse: Er konnte zeigen, daß selbstbezogene Informationen dann im Sinne des Konsistenzprinzips verarbeitet werden, wenn die Person in dem fraglichen Merkmalsbereich bereits über klar artikulierte Selbstschemata verfügt und sich ihrer Selbsteinschätzungen hierbei sehr sicher ist. Andernfalls selektiert sie die selbstbezogenen Informationen nach ihrem positiven bzw. negativen Gehalt, indem selbstwerterhöhende Informationen bevorzugt aufgenommen werden ((p. 142).

- In der Speicherungsphase wird die selbstbezogene Information im Gedächtnis in spezifischer Weise kodiert und festgehalten. Was die Ordnungsstruktur dieser gespeicherten Gedächtnisinhalte (die in ihrer Gesamtheit das interne Selbstmodell repräsentieren) angeht, so läßt sich mit Rückgriff auf MARKUS (1977) der Begriff des Selbstschemas als bestimmende Ordnungseinheit des internen Selbstmodells festhalten. Demnach (vgl. MARKUS 1977) läßt sich annehmen, daß eine Person so viele Selbstschemata gebildet hat, wie sie Invarianzen aus selbstbezogenen Informationen extrahiert hat, deren Aufbau und Wandel sich mit den Begriffen "Assimilation" und Akkomodation" aus PIAGET's Entwicklungstheorie (1969) in Verbindung bringen läßt.

- In der Erinnerungsphase wird die gespeicherte Information abgerufen. Diese Phase, die empirisch noch völlig unbearbeitet ist, ist von zentraler Bedeutung, wenn man bedenkt, daß hier der handlungsleitende Aspekt von Selbstkognitionen zum Tragen kommt. Nur unter diesem Aspekt bekommt das interne Selbstmodell als entscheidendes Bestimmungsstück der naiven Handlungstheorie von Individuen seinen echten Stellenwert. Es werden demnach (vgl. FILIPP 1979, p. 145) selbstbezogene Informationen potentiell in allen Phasen des Handlungsprozesses, nämlich der Handlungsplanung, Handlungsdurchführung und Handlungsbewertung abgerufen. Vor allem bei der Planung und Bewertung wird das Individuum auf Selbstkognitionen rekurrieren, bei der Planung, indem es seine Möglichkeiten, Kompetenzen und Chancen bezüglich der durchzuführenden Handlung antizipiert und verwertet, bei der Bewertung, indem es den Handlungsausgang mit Rückgriff auf seine bestehenden Selbstschemata und mit dem Ziel der optimalen Balance seines Identitätsgefüges bewertet.

Mit dieser Darstellung soll nun nicht postuliert werden, daß Menschen jegliche ihrer Handlungen bewußt planen, durchführen und bewerten (vgl. WICKLUND 1979). Im Rahmen dieser kognitionspsychologischen Überlegungen ist aber zu argumentieren, daß kognitive Strukturen und Schemata immer auch im Sinne von "Hintergrundschemata" zu generalisierten Orientierungsreaktionen und -handlungen führen, ohne daß sich die Person dessen bewußt zu sein braucht (vgl. FILIPP 1979, NEISSER 1974).

Abschließend zu diesem Abschnitt sei nochmals auf den Konflikt verwiesen, der oben (vgl. Abschnitt 2. 3. 1. 2) als methodische Kontroverse zwischen idiographischem und nomothetischem Vorgehen in der Selbstkonzeptforschung bezeichnet wurde, und der durch die eben erwähnten Aspekte einer handlungs- und informationstheoretischen Neukonzeption der Selbstkonzeptforschung nochmals deutlich wurde: Geht man von der aktiven Konstruktion des internen Selbstmodells durch das Individuum aus, so ist es Voraussetzung für die Forschungsrelevanz und den Erkenntnisgewinn von empirischen Fragestellungen, verstärkt dieses individuelle Konstruktsystem zum Ausgangspunkt seiner Bemühungen zu machen. Für den Wissenschaftler aber ergibt sich zugleich die Aufgabe, allgemeinere Aussagen über seinen Forschungsgegenstand zu formulieren, um nicht - wie FILIPP (1979, p. 149) es nennt - in der Idiographie zu verharren. Beiden Ansprüchen in gleichem Maße gerecht zu werden bzw. sie optimal zu verbinden, wird ähnlich einem Balanceakt ein äußerst schwieriges Unterfangen werden; die Berücksichtigung der Art der einzelnen Fragestellungen (d. h. ob es sich eher um Individualdiagnostik oder eher um allgemeinpsychologische Probleme handelt) mag hierfür ein erster Anhaltspunkt sein (siehe Abschnitt 2. 3. 1. 2).

2. 3. 3 Seymour EPSTEIN's Entwurf einer Integrativen Persönlichkeitstheorie als Beispiel für eine Selbsttheorie auf handlungstheoretischer Basis

Es gibt in der Zwischenzeit eine Reihe von Ansätzen, die sich als Theorien des Selbstkonzepts bezeichnen, doch werden durch sie vielfach nur Teilaspekte des Phänomens erfaßt und erklärt. Wenn auch der heuristische Nutzen dieser Erklärungsfragmente nicht zu übersehen bzw. unterschätzen ist, fehlt bislang eine Integration der zahlreichen partiell gültigen Ansätze zu einer Psychologie des Selbstkonzepts. Es ist hier nicht der Platz, auf sämtliche Erklärungsversuche näher einzugehen, die aus unterschiedlichen theoretischen Positionen heraus entwickelt wurden, wie z. B. die Ansätze von ROGERS (1973 a), KINCH (1972 b), BEM (1972), BARRETT & HARREN (1979), ORLIK (1979) oder WICKLUND (1979), wobei vor allem der Ansatz von ORLIK ein erster konsequenter, wenn auch aufwendiger Versuch ist, die Methode des Rep-Tests nach KELLY (1955) für die empirische Gewinnung von individuellen "persönlichen Selbstkonstrukten" im Sinne des epistemologischen Subjektmodells (GROEBEN & SCHEELE 1977) zu verwenden. Ein Erklärungsversuch, der bezüglich der Integration verschiedener Konzepte zu einer umfassenden Selbsttheorie am ehesten geeignet scheint, ist die sog. Integrative Persönlichkeitstheorie von Seymour EPSTEIN (vgl. 1979, 1973). In seinem Ansatz kommt der folgende wichtige Aspekt einer Selbstkonzeptforschung, die sich handlungstheoretischen Konzepten verpflichtet fühlt (vgl. Abschnitt 2. 3. 2), am deutlichsten zum Ausdruck: Interne Selbstmodelle bekommen danach ihre Bedeutsamkeit für menschliches

Erleben und Handeln erst dann, wenn man Menschen als naive Handlungstheoretiker (vgl. LAUCKEN 1974) begreift und diese internen Selbstmodelle als wesentliche Bestimmungsstücke solcher subjektiven Theorien betrachtet (FILIPP 1979).

EPSTEIN selbst (1979, p. 15) bezeichnet seine Theorie als einen Ansatz, der mit lerntheoretischen und psychoanalytischen Ansätzen, mit der Theorie der persönlichen Konstrukte und vor allem mit den verschiedenen existierenden Selbsttheorien kompatibel ist und der ALLPORT's Anliegen (1965), künftige Aufgabe sei es, theoretische Ansätze so miteinander zu verbinden, damit sich daraus ein systematischer Eklektizismus und eine echte Theoriensynthese ergibt, exakt in Angriff nimmt.

Die wesentlichen theoretischen Grundannahmen dieses Ansatzes sollen nun im folgenden kurz dargestellt werden (vgl. i. f. EPSTEIN 1979, 1973).

EPSTEIN geht davon aus, daß jeder von uns - willkürlich oder unwillkürlich - seine Theorie von der Wirklichkeit ("naive Verhaltenstheorie") konstruiert (vgl. auch den Anfang dieses 2. Kapitels), d. h. daß jeder von uns seine Erfahrungen in konzeptuellen Systemen (Schemata) organisiert. Das hat zur Folge, daß wir im Laufe unseres Lebens ein differenziertes und integriertes Konstruktsystem aufbauen, ohne das unser Leben eine chaotische Erfahrungswelt bliebe und ohne das wir keinen Sinn in unsere Existenz bekämen. Dieses Konstruktsystem bzw. diese Theorie eines Individuums von der Wirklichkeit umfaßt Subtheorien über die eigene Person (eine Selbsttheorie), über die Außenwelt (eine Umwelttheorie, vgl. Abschnitt 2. 2) und über die Wechselwirkung zwischen beiden Subtheorien.

Jedes dieser Theorieteilsysteme (im folgenden gehen wir nur auf die Selbsttheorie ein) besteht aus der hierarchischen Anordnung von Sätzen, Erkenntnissen und Postulaten unterschiedlicher Ordnung. Ein Postulat unterster Ordnung ist die relativ enge Generalisierung einer unmittelbaren Erfahrung, d. h. Sätze und Postulate auf dieser Stufe sind noch ziemlich konkret und verhaltensnah. Solche Postulate auf unterster Stufe werden zu übergeordneten Postulaten zusammengefaßt und bilden dann Sätze höheren Abstraktheitgrades, diese Postulate auf höherer Stufe werden dann wiederum zu noch weiter übergeordneten zusammengefaßt. Wenn einer z. B. sagt "Ich beherrsche die statistischen Methoden der Psychologie gut", so ist das ein Beispiel für ein Postulat unterer Stufe, das relativ konkret und im Prinzip an der Realität überprüfbar ist. Hingegen liegt der Satz "Ich bin ein guter Psychologe" auf einer wesentlich höheren Stufe mit höherem Abstraktheitsgrad und er ist kaum widerlegbar und dementsprechend auch wenig veränderbar. Es ist offensichtlich auch so, daß Postulate unterer Ordnung ohne ernsthafte Konsequenzen für die eigene Selbsttheorie widerlegt werden können, da sie kaum andere Aspekte einschließen. Die Widerlegung eines höherstufigen Postulats ist hingegen von deutlicheren Konsequenzen, da eine Reihe anderer Postulate mitbetroffen ist. Diese Postulate höherer Ordnung stellen aber so breite Generalisierungen dar, daß sie - wie bei dem obigen Beispiel - einer unmittelbaren Testung an der Realität nicht unterworfen und deshalb nicht so leicht entkräftet werden können. Sie haben vielmehr entscheidenden Einfluß darauf, welche Erfahrungen ein Individuum aufsucht und wie es diese interpretiert und sie wirken somit oft als "sich selbst erfüllende Prophezeiungen", wodurch sie dann noch mehr stabilisiert und veränderungsresistent werden.

Die bisher beschriebenen Konzeptkonstruktionen werden durch das menschliche Gehirn getätigt, welches den Aufbau der Konzepte und deren Verknüpfungen leistet. Neben dieser Kodierung von Ereignissen besitzt das menschliche Gehirn nach EPSTEIN aber auch Zentren für das Erlebnis von Schmerz und Freude und die psychologische Forschung hat gezeigt, daß die Menschen bestrebt sind, durch ihr Verhalten Positives zu erleben und Schmerz zu vermeiden. Demnach hat der Mensch die Aufgabe, sich im Laufe seiner Sozialisation ein konzeptuelles System in der Weise zu konstruieren, daß über bestimmte Zeitabschnitte hinweg eine optimale Lust-Unlust-Balance gewährleistet ist.

Somit haben - zusammenfassend - Selbsttheorien, die sich Individuen zurechtlegen und die nicht bewußt, sondern "unabsichtlich" aus der Interaktion mit der Umwelt konstruiert werden, drei wichtige Funktionen: Ihre Konstruktion liefert ein konzeptuelles Gerüst mit dem Zweck, Erfahrungsdaten zu assimilieren, die Lust-Unlust-Balance über vorhersehbare Zeiträume zu maximieren und das Selbstwertgefühl aufrechtzuerhalten (1979, p. 17).

EPSTEIN geht im folgenden auf eine Reihe von Phänomenen ein, die das Zusammenspiel dieser drei zentralen Funktionen der individuellen Selbsttheorie verdeutlichen und die z. T. Aspekte aus verschiedenen anderen Theorien integrieren.

In seiner starken Hervorhebung der wesentlichen Bedeutung des Selbstwertgefühls ist die Theorie EPSTEIN's z. B. sehr der Theorie von ROGERS (1973 a) ähnlich: Sobald die individuelle Selbsttheorie rudimentär ausgebildet ist, erhält nach Ansicht EPSTEIN's das Selbstwertgefühl den größten Einfluß auf die individuelle Lust-Unlust-Balance und er weist ihr auf Grund ihrer Bedeutsamkeit den Status einer unabhängigen Kategorie

zu. Hierin liegt aber zugleich der Unterschied zu ROGERS, bei dem das Selbstwertgefühl die einzige bestimmende Kategorie darstellt: EPSTEIN formuliert ein weiteres zentrales Bedürfnis (in Anlehnung an LECKY 1969), nämlich das Bedürfnis, das bestehende kognitive System aufrecht zu erhalten. Beide Bedürfnisse fungieren seiner Ansicht nach unabhängig voneinander im menschlichen Organismus, d. h. sie sind gleichzeitig wirksam und er kann dies auch an Hand einer Studie von LOSCO-SZPILLER (1977, vgl. Seite 91 in dieser Arbeit) belegen. Die in der Sozialpsychologie vielfach diskutierte Kontroverse zwischen Konsistenztheorien und Selbstwerttheorien (vgl. JONES 1973) findet hierin ihre mögliche Lösung (vgl. auch REGAN 1976).

Dabei kann es nun natürlich durchaus vorkommen, daß sich diese beiden zentralen Grundbedürfnisse widersprechen. Dadurch wird es EPSTEIN möglich, empirische Befunde der Psychoanalyse in seine Theorie zu integrieren. So scheinen masochistische Tendenzen oder stark depressive Schuldzuweisungen dem Streben nach Selbstwerterhöhung zu widersprechen. Stellt man aber gleichzeitig das Bedürfnis nach Erhaltung des Selbstsystems in Rechnung, so wird dieses Phänomen, dem FREUD durch seine Formulierung eines Todestriebes beizukommen versuchte, erklärbar:

> "Das Individuum formuliert weite,. sich selbst erfüllende Hypothesen oder Postulate als Ergebnis bedeutsamer emotionaler Erfahrungen. Je weiter eine Hypothese ist, um so größer ist das Bedürfnis, ihre Gültigkeit zu demonstrieren, um dadurch die Stabilität des Selbstsystems aufrechtzuerhalten. Die Aufrechterhaltung sogar destruktiver Annahmen über die eigene Person oder die Welt ist für die Person besser, als die Stabilität ihrer Realitätstheorie zu gefährden" (p. 28).

Eine weitere zentrale Bedeutung spielen in EPSTEIN's Theorie die Emotionen. Obwohl die Selbsttheorie eines Individuums ein konzeptuelles System darstellt, ist sie unmittelbar mit Emotionen verknüpft. Zu Beginn der Entwicklung ist die Selbsttheorie emotionalen Vorgängen untergeordnet. Im Laufe der Entwicklung kehrt sich dies jedoch um, und emotionale Erfahrungen werden zunehmend über das konzeptuelle System der Person vermittelt, d. h. sobald das konzeptuelle System entwickelt ist, determiniert es Emotionen: Hinter jeder Emotion verbirgt sich eine Kognition. Somit werden natürliche Emotionen von großer Bedeutung für den Zugang zu den impliziten hierarchischen Postulaten einer Person (vgl. ELLIS 1977, BECK 1976).

Aus dem bisher Gesagten ergeben sich auch einige Implikationen für die therapeutische Intervention bei der Frage "Wie kann eine persönliche Theorie von der Realität, die unzureichend funktioniert, verändert werden?" (p. 29). Nach EPSTEIN vermögen sowohl psychoanalytisch orientierte Vorgehensweisen, die mehr an höherstufigen Postulaten (Persönlichkeitszüge, etc.) ansetzen, wie auch verhaltenstheoretisch orientierte Vorgehensweisen, die eher auf der Ebene spezifischer Verhaltensweisen (= Postulate geringer Abstraktion) ansetzen, bedeutsame Veränderungen bewirken. Da diese Selbsttheorie als eine ihrer Prämissen die hierarchische Gliederung des errichteten konzeptuellen Systems postuliert, ist es evident, "daß Veränderungen deduktiv von der Spitze bis zur Basis fortwirken, genau wie sie induktiv von unten nach oben wirksam sein können" (1979, p. 29). Die Art der Problematik (ob es sich mehr um Probleme der Persönlichkeitsstruktur oder um spezifische Verhaltensprobleme handelt) wird hier die Wahl des Vorgehens bestimmen.

Therapeutische Ansätze, die unmittelbar an den Grundideen der EPSTEIN'schen Theorie ansetzen, sind die sog. kognitiven Ansätze (vgl. ELLIS 1977, BECK 1976, MEICHENBAUM 1974, zusammenfassend DGVT-Sonderheft II/1980), die an den kognitiven Prozessen arbeiten, mit deren Hilfe ein Individuum seine Umwelt interpretiert und sein Verhalten lenkt, d. h. es werden die Interpretationen von Ereignissen und nicht die Ereignisse an sich als die Grundlage z. B. emotionalen Mißbefindens und deshalb auch als Basis des therapeutischen Herangehens betrachtet. EPSTEIN kritisiert allerdings an diesen Ansätzen, daß sie Kognitionen noch zu isoliert behandeln, ohne ausreichend Bezug auf das gesamte konzeptuelle System einer Person zu nehmen, d. h. vielfach werden Postulate niederer Ordnung (z. B. glaubt ein Depressiver, er könne morgens nicht aus dem Bett heraus, etc.) ohne parallele Bezugnahme auf Postulate höherer Ordnung (z. B. das niedrige Selbstwertgefühl, etc.) angegangen. Effektive Therapie kann aber nicht nur in der isolierten Behandlung kognitiver Fehldeutungen bestehen, sondern muß immer zugleich auch auf grundlegende Postulate der Person abzielen, die frühzeitig mit emotional bedeutsamen Erfahrungen gebildet wurden (vgl. näheres zur Theorie von EPSTEIN, vor allem bezüglich der Klärung einiger zentraler Probleme der Selbstkonzeptforschung im Sinne dieses Ansatzes 1979, p. 31 ff.).

Abschließend ist zu EPSTEIN's Theorie zu sagen, daß sie - wie gesagt - ein erster Ansatz einer umfassenden Integration verschiedener psychologischer (Teil-)Konzepte im Zuge der Formulierung einer Selbsttheorie darstellt, der in Bezug auf seine empirische Validierung - trotz der plausiblen theoretischen Postulate - noch in den Anfängen steckt.

Dieser neue Ansatz der Selbstkonzeptforschung jedoch, der Individuen als informationsverarbeitende Laientheoretiker begreift und der in diesem Abschnitt aus der traditionellen Selbstkonzeptforschung heraus zu entwickeln versucht wurde, scheint auf jeden Fall für die empirische Forschung und die Erkenntnisse bezüglich der Phänomene um das Selbst, bedeutsam und zukunftsweisend zu sein.

2. 4 Die Erziehungsstilforschung als Paradigma fur eine transaktional und kognitiv orientierte Forschungsrichtung

Zu Beginn dieses Kapitels wurde die Feststellung getroffen, daß sich die psychologische Theorienbildung wieder verstärkt um die Einbeziehung kognitiver Elemente bemüht und es wurden dann in der Folge im Hinblick auf die Fragestellungen dieser Arbeit einige Aspekte herausgearbeitet, die die Bedeutung von Konstrukten bzw. Konzepten innerhalb kognitiver Theorien herausstellten. Hierbei kann als zentrales Ergebnis festgehalten werden, daß derartige aus der Erfahrung gebildete Konzepte oder Schemata (über andere Personen oder über sich selbst) unter informations- und handlungstheoretischen Gesichtspunkten als jeweils zu einem gegebenen Zeitpunkt verfügbare Endprodukte von Informationsverarbeitungsprozessen zu sehen sind, die ihrerseits wieder die Verarbeitung nachfolgender Informationen und somit natürlich auch das Verhalten determinieren (vgl. FILIPP 1978).

Diese noch mehr allgemein gehaltenen Neuformulierungen finden nun mehr oder minder explizit ihren konkreten Niederschlag in den verschiedenen inhaltlichen Teilgebieten der Psychologie (vgl. Abschnitt 2. 1). In diesem Abschnitt soll die Erziehungsstilforschung als e i n Beispiel für eine Forschungsrichtung dargestellt werden, die sich in verstärktem Maße kognitive Konzepte zueigen macht und ihren eigentlichen Gegenstand, das Verständnis der menschlichen Entwicklung im Kontext verschiedener Sozialisationsprozesse, zunehmend unter interaktionistischen bzw. prozeßhaften Gesichtspunkten angeht. Zugleich wird hierdurch auch der inhaltliche Rahmen für die empirischen Fragestellungen dieser Arbeit skizziert (vgl. Kapitel 3 und 4).

Seit dem "Braunschweiger Symposium über Erziehungsstile" von 1966 (vgl. HERRMANN 1970), bei dem sich erstmals auch im deutschen Sprachraum das systematische Interesse an Fragen der Eltern-Kind-Beziehung und vornehmlich elterlicher Erziehungsstile zeigte, hat sich die sog. Erziehungsstilforschung immens erweitert und sind ihre Fragestellungen immer komplexer und differenzierter geworden. Noch immer bietet sich als Leitfaden zur Darstellung der Perspektiven und Probleme dieser Forschungsrichtung eine Einteilung (die sich implizit vielfach auch anderweitig findet) von LUKESCH (1975 b) an, auch wenn diese teilweise der Dynamik und Komplexität des Gegenstandes nicht mehr ganz gerecht wird (vgl. z. B. Abschnitt 2. 4. 3), gerade wenn man die Problematik unter systemanalytischen Gesichtspunkten betrachtet. Er unterscheidet drei Fragestellungen (vgl. Abbildung 7):

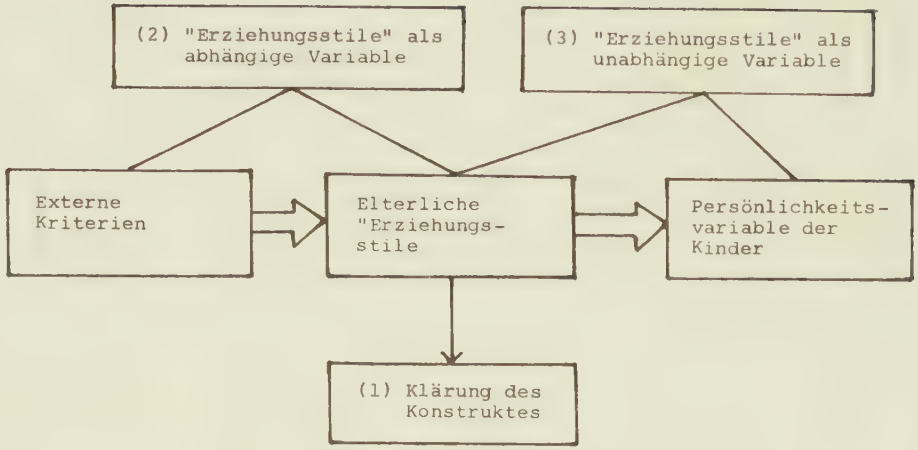


Abb. 7: Fragestellungen in dem Bereich der Erziehungsstilforschung (In: LUKESCH 1975 b, p. 10)

(1) Die erste beschäftigt sich mit der theoretischen Konzeption des elterlichen Erziehungsstils, d. h. bevor man sich empirischen Zusammenhangsaspekten widmet, muß man ein verbindliches Konzept des Erziehungsstils erarbeiten, das bestimmt, was darunter zu verstehen ist und wie es in der empirischen Arbeit zu verwenden ist.

(2) Die zweite Fragestellung beschäftigt sich mit der Abhängigkeit des Erziehungsstils von bestimmten Variablen (z. B. kulturelle, gesellschaftliche, etc.). Hier fungiert der Erziehungsstil im Sinne der Experimentalpsychologie (vgl. SELG 1971) als abhängige Variable (AV).

(3) Die dritte Fragestellung beschäftigt sich mit den Erziehungsstilen in ihrer Funktion als unabhängige Variable (UV), denen somit Einfluß auf die verschiedensten Verhaltensdispositionen von Kindern (z. B. Aggression, Intelligenz, Selbstkonzept, etc.) zugesprochen wird.

Diesen drei Fragestellungen, die natürlich nicht als unabhängig voneinander zu sehen sind, muß notwendigerweise eine vierte hinzugefügt werden, die sich mit der praktischen Verwendung dessen befaßt, was innerhalb der ersten drei Problembereiche erarbeitet wurde (vgl. LUKESCH & SCHNEEWIND 1978, SCHNEEWIND 1976 b):

(4) Diese vierte Fragestellung beschäftigt sich also mit der Umsetzung von Bedingungs- und Änderungswissen in gezielte Veränderungen, d. h. es stellt sich die Frage nach den Methoden, mit deren Hilfe sich Interaktionen zwischen Erzieher und Erzogenem so modifizieren lassen, daß positive Veränderungen im Hinblick auf bestimmte Zielvorstellungen (Soll-Setzungen, vgl. zu Schwierigkeiten bei der Bestimmung dieser Soll-Setzungen Kapitel 1) eintreten.

Auf alle vier Fragestellungen soll im folgenden kurz eingegangen werden, wobei bei deren Beantwortung in diesem Zusammenhang betont auf die kognitiven, dynamischen und interaktiven Komponenten einzugehen sein wird (Abschnitt 2. 4. 1 - 2. 4. 4). Abschnitt 2. 4. 5 faßt die elementaren Bestandteile bzw. Forderungen einer konstruktiven Erziehungsstilforschung auf Grund der Inhalte in den vorherigen Abschnitten zusammen.

Da dieser Abschnitt - wie gesagt - vor allem die Absicht hat, die kognitiven und interaktiven Aspekte der Erziehungsstilforschung herauszustellen, kann auf andere zentrale und sehr aktuelle Probleme dieser Forschungsrichtung, die in Verbindung mit der allgemeinen Forderung an die Psychologie, exakteres, konkreteres und theoretisch fundierteres Wissen bereit zu stellen, stehen, in diesem Zusammenhang nur verwiesen werden.

Zu erwähnen ist hier die allerorts aktuelle "Situationismus"-Diskussion, die, ähnlich wie in der Persönlichkeitstheorie, auf einen interaktionistischen Kompromiß hinauszulaufen scheint, der Art, daß eine Verbindung von Situation und Person des Erziehers eine "optimale" Vorhersage erzieherischen Handelns gewährleistet (vgl. LUKESCH et al. 1980, Zur Kritik MEES 1980). Weiter wird vermehrt versucht, sog. Tatsachenwissen von Bedingungswissen (LUKESCH et al. 1980) zu unterscheiden, wobei ein Großteil der Erziehungsstilliteratur unter die erste Bezeichnung fällt, indem dort aus Korrelationsstudien Kausalitäten abgeleitet werden, wo bestenfalls räumlich-zeitliche Unabhängigkeiten (Koexistenzgesetze) nachzuweisen sind. Es zeigt sich aber verstärkt der Trend, in experimentellen Designs systematische Variationen des Erziehungsstils (als unabhängige Variable) zu erproben und auf diese Weise Bedingungswissen zu erlangen.

Eng in Verbindung mit der Forderung nach Bedingungswissen steht die Forderung nach "theoriebezogenem" Forschen. Planloses Korrelieren oder - wie HERRMANN et al. (1975) es nennen - Datensammeln ohne Ende ist vielfach auch ein Kennzeichen der Erziehungsstilforschung. Ziel aber sollte es sein, seine empirischen Fragestellungen innerhalb eines bestimmten theoretischen Kontextes zu formulieren und die Resultate bei der Interpretation auf diesen Kontext entweder theoriebestätigend oder theoriemodifizierend zurückzubeziehen. Dabei finden in neuerer Zeit verstärkt auch individualtheoretische Ansätze das Interesse der Sozialisationsforscher.

Schließlich stellt die Methodenentwicklung ein Problem der gegenwärtigen Sozialisationsforschung dar; durch zunehmend dynamische und organismische Konzeptionen der menschlichen Entwicklung werden theoretische Ansprüche formuliert, die sich in Begriffen wie "Systemcharakter der Familie" (vgl. Abschnitt 2. 4. 3. 2), reziproke Interaktion (vgl. Abschnitt 2. 4. 3. 1), etc. in den einzelnen Ansätzen wiederfinden, deren Anspruch auf empirische Realisierung jedoch durch das vorhandene Methodeninventar vielfach nicht eingelöst werden kann (vgl. LUKESCH et al. 1980).

Bevor nun auf die Fragestellungen im einzelnen eingegangen wird, sei noch kurz vermerkt, daß sich die folgenden Ausführungen auf die Erziehungsstile innerhalb der Familie beschränken und somit Bereiche wie die Schule, der Beruf oder andere Sozialisationsinstanzen (vgl. HURRELMANN & ULICH 1980, WEINERT 1972), in denen bzw. durch die auch Erziehung stattfindet, unbeachtet bleiben. Desgleichen bleiben im Rahmen dieser Arbeit die zahlreichen Beiträge der verschiedenen psychoanalytischen Richtungen unberücksichtigt, da sie für erfahrungswissenschaftliche Analysen im strengen Sinn noch zu

wenig konkrete Ansatzpunkte enthalten (vgl. FILIPP 1975, PERREZ 1972, REMPLEIN 1977).

2. 4. 1 Zur Konzeption des elterlichen Erziehungsstils

Um sich über den Begriff "Erziehungsstil" klar zu werden, ist es am zielführensten, von dem konkreten Wort als solchem, seiner Verwendung im allgemeinen Sprachgebrauch, der Kritik daran und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für seine empirische Erforschung anzugehen. Somit bedarf es zunächst einer Klärung der beiden Grundelemente des Wortes, nämlich Erziehung und Stil. Erst danach wird es möglich sein, eine Definition von Erziehungsstil inhaltlich zu füllen und damit forschungsrelevant zu machen (vgl. im folgenden vor allem LUKESCH 1975 a).

Für eine Klärung des Erziehungsbegriffes scheint eine Differenzierung seiner Bedeutung, die sich bei BREZINKA (1974, p. 34 ff.) neben vielen anderen Unterscheidungsmöglichkeiten findet, besonders zutreffend zu sein: Er spricht von Geschehens- und Handlungsbegriffen der Erziehung. Der Handlungsbegriff (BREZINKA 1974, p. 64 f.) ist dadurch gekennzeichnet, daß das Wort Erziehung nur für bewußt gesetzte Handlungen eines Erziehers gegenüber einem zu Erziehenden gebraucht wird und andere Faktoren, die bei einem Kind Verhaltens- und Dispositionsveränderungen hervorrufen, nicht darin eingeschlossen sind. Demgegenüber sieht das Verständnis von Erziehung im Sinne des sozialen Geschehensbegriffes (BREZINKA 1974, p. 67) etwa in der Definition von KRIECK (1922, p. 47) so aus, daß hier "die formende Wechselwirkung von Mensch zu Mensch, jede Art geistiger Wirkung, welche Werden, Gestaltung und Formung hervorruft, wo immer sie herstamme" gemeint ist. Es

sollen also auch Verhaltensweisen, die ohne Beeinflussungsabsicht beim Erzogenen Verhaltensänderungen hervorrufen, miteinbezogen werden (vgl. hierzu die Abgrenzung zum universalen Geschehensbegriff, BREZINKA 1974, p. 66 f.).

Diesem Erziehungsbegriff ist aus verschiedenen Gründen der Vorzug zu geben. In seiner Kritik an dem zweckrationalen Handlungsbegriff meint LUKESCH (1975 a, p. 19) u. a., daß alle Verhaltensweisen, mit denen nicht versucht wird, andere zu "verbessern", aus der Untersuchung ausgeklammert würden und somit wichtige Aspekte der Eltern-Kind-Beziehung (z. B. Erziehungseinstellungen) vernachlässigt würden. Überhaupt findet es LUKESCH besser, anstatt von Erziehungsstilforschung von sozialer Interaktionsforschung (LUKESCH 1975 a, p. 19) zu sprechen, um den Forschungsaktivitäten innerhalb dieses Bereiches gerecht zu werden. Andere Autoren tun dies ebenfalls, indem sie Begriffe wie Sozialisationsforschung (WALTER 1973) oder familiäre Sozialisation (LUKESCH & SCHNEEWIND 1978) verwenden.

Nun zu dem anderen Wortteil, dem Stil. Ohne genauer die sprachgeschichtliche Herkunft und Wandlung des Wortes Stil zu erörtern, ist es wichtig, sich zumindest eine assoziativ mit ihm verbundene Vorstellung aus der Alltagssprache zu vergegenwärtigen, nämlich die Vorstellung, "daß 'Stil' gewisse Gemeinsamkeiten, durchgehende Kennzeichnungen" (LUKESCH 1975 a, p. 16) und ähnliches meint. Dazu als Beispiel die Definition von DOLCH (1965): "Erziehungsstil ist der gemeinsame, charakteristische Grundzug, die besondere Ausprägung des erzieherischen Verhaltens und Handelns eines Einzelerziehers oder einer Gesinnungs- oder Altersgruppe von Erziehern" (p. 58 f.).

Auch in vielen anderen Definitionen (vgl. z. B. RUPPERT 1966, p. 105; WEBER 1970, p. 29; LITTMANN & KASIELKE

1970, p. 11) wird diese Gemeinsamkeit, dieses Charakteristische im erzieherischen Handeln - vorab jeglicher methodischer und empirischer Absicherung - betont (es wird vielfach von "sinneinheitlichem Komplex" (WEBER) oder "Ganzheitscharakter" (RUPPERT) gesprochen). Der Begriff des Erziehungsstils wird damit zu einer Eigenschaft deklariert. Die Frage ist nur, ob der Begriff die mit einer Eigenschaft verbundenen Merkmale wie Konsistenz (gleiches Verhalten in vergleichbaren Situationen), Generalität (gleiches Verhalten in verschiedenen Situationen) und Universalität (interindividuelle Vergleichbarkeit aller inhaltlich herausgehobener Merkmale des Begriffs) nachweisen kann (ROTH 1969, p. 42 ff.; GRAUMANN 1960). Ohne konkrete empirische Ergebnisse anzuführen, ist es leicht vorstellbar, daß sich z. B. ein Vater sehr autoritär seinem Sohn, sehr nachgiebig aber seiner Tochter gegenüber verhalten kann, was einer Variation des Erziehungsstils in Abhängigkeit vom Geschlecht der Kinder entspräche (vgl. LUKESCH 1975 a, p. 23). Die Empirie kann also das erwähnte Verständnis von Erziehungsstil in Frage stellen und eine Verwendung des Begriffs in diesem - a priori eigenschaftstypisch akzentuierten - Sinn erscheint somit bedenklich.

Als Ergebnis der Diskussion der beiden Begriffe Erziehung und Stil soll nun eine Definition von Erziehungsstil zitiert werden, die den angebrachten Kritikpunkten am meisten gerecht wird. Die Definition stammt von EYFERT (1966), der mit seinen Umschreibungen der Komplexität dieses Forschungsgebietes Rechnung trägt:

> "Als Erziehungsstil wird eine Gruppe von Merkmalen des Erziehungsverhaltens bezeichnet, in welcher größere Merkmalsvarianz herrscht, als nach der Variabilität aller Merkmale zufällig zustandekommen könnte, und welche Gruppe die

> Eigenart in diesem Stile Erzogener genauer vorauszusagen erlaubt als Einzelmerkmale" (p. 23).

Versucht man, die Vorzüge dieser Definition kurz anzudeuten (vgl. LUKESCH 1975 a, p. 23 f.), so ist ein erster Vorteil der, daß der Begriff "Erziehungsstil" konkretisiert wird zu dem Begriff "Erziehungsverhalten", wodurch die durchaus bedenklich stimmenden Implikationen des Wortes Stil (siehe oben) umgangen werden und zugleich auf einen weiteren Verhaltensbegriff verwiesen wird (vgl. weiter unten die Merkmale des Erziehungsverhaltens, vor allem die Unterscheidung in Verhaltens- und Erlebensseite). Dies wird dadurch bekräftigt, indem bei EYFERT nur von einer überzufällig "größeren gemeinsamen Merkmalsvarianz" gesprochen wird, was (notwendigerweise) wesentlich wertneutraler ist als das zuerst erwähnte Charakteristikum des Gemeinsamen und Sinneinheitlichen (vgl. WEBER 1970, p. 29). Außerdem ist der Begriff der Erziehung bei EYFERT für die oben angedeuteten Interpretationsmöglichkeiten offen.
Es scheint deshalb sinnvoll zu sein, im weiteren Verlauf dieser Ausführungen von "Erziehungsverhalten" zu sprechen. Trotzdem aber wird sich der Begriff "Erziehungsstil" im folgenden nicht konsequent vermeiden lassen, da er in der Forschungsliteratur fest verankert ist und zumal sich durch empirische (!) Strukturierungsversuche durchaus grundlegende Dimensionen des Erziehungsverhaltens im Sinne eines domänenübergreifenden "Erziehungsstils" extrahieren lassen (vgl. z. B. SCHNEEWIND et al. 1981, Kap. 2 oder Abschnitt 4. 1. 2. 2); als wichtiger erweist es sich jedoch, bei Auftauchen des Wortes obige Anmerkungen stets ins Kalkül zu ziehen.

Die Definition von EYFERT ist weiter deswegen von Vorteil, weil sie, wie LUKESCH (1975 a) sagt, "einem Forschungsprogramm entspricht, dessen Rahmen die

Erziehungsstilforschung insgesamt ist" (p. 24). Gemeint sind damit die zu Beginn dieses Abschnitts erwähnten vier Gebiete, auf denen die empirische Forschung Aufgaben zu erfüllen hat.

Nachdem nun aus den genannten Gründen dem Begriff "Erziehungsverhalten" der Vorzug vor dem Begriff "Erziehungsstil" gegeben wurde, ist es eine weitere wichtige Aufgabe, nach diesen mehr formalen Abklärungen auch eine inhaltliche Erläuterung zu geben; d. h. wie kann Erziehungsverhalten verstanden werden und wie kann es in der praktischen Forschungsarbeit nutzbar gemacht werden. Damit beschäftigt sich der nächste Abschnitt.

2. 4. 1. 1 Inhalte des Erziehungsverhaltens und ihre Bedeutung für die Forschung

Die Inhalte des Erziehungsverhaltens werden nach vier Unterscheidungen aufgegliedert (vgl. LUKESCH 1976; zur Kritik siehe HOFF & GRÜNEISEN 1978, p. 70). Dabei wird zugleich deutlich werden, wie sehr diese Konkretisierung mit einer wissenschaftstheoretischen Grundsatzdiskussion einhergeht.

a) Die Unterscheidung in Verhaltens- und Erlebensseite

Im radikalen orthodoxen Behaviorismus (SKINNER 1953, WATSON 1919) wird Psychologie als die Wissenschaft vom Verhalten bezeichnet (vgl. auch hierzu Abschnitt 2. 1). Das heißt, daß Gegenstand wissenschaftlicher Erforschung nur das sein darf, was objektiv beobachtbar ist. Subjektinterne Verarbeitungsprozesse (Kognitionen) als Hilfsmittel zur Erklärung von psychologischen Phänomenen werden abgelehnt. Im Gegensatz dazu ist es geradezu ein Postulat der sozialen kognitiven Lerntheorien,

die wir in Abschnitt 2. 1 näher kennengelernt haben (vgl. z. B. MISCHEL 1973, ROTTER 1972), daß die Bedeutung objektiv beobachtbarer Einheiten menschlichen Verhaltens nie losgelöst von der internen Verarbeitung dessen, der eine Botschaft empfängt als auch dessen, der sie sendet, gesehen werden darf. Hier wird Psychologie als die Wissenschaft vom Erleben und Verhalten verstanden (vgl. z. B. BORNEWASSER et al. 1976, SCHNEEWIND et al. 1974 b). Die Bedeutung dieses "erweiterten Verhaltensbegriffs" für die Untersuchung von elterlichem Erziehungsverhalten läßt sich an einem simplen Beispiel aufzeigen (vgl. SCHNEEWIND et al. 1974 b, p. 4): Man stelle sich die Wirkung einer Ohrfeige vor, die eine Mutter ihrem Kind gibt. Diese wird für das Kind von ganz anderer Bedeutung sein, wenn es bisher seine Mutter als freundlich und verständnisvoll erlebt hat, als wenn sie vom Kind als abweisend und aggressiv erlebt worden ist. Ähnliches gilt für eine Aggression des Kindes gegen seine Mutter. Wenn sich im Laufe des Heranwachsens des Kindes eine positive Beziehung zwischen beiden entwickelt hat, die Mutter also eine positive Einstellung zu ihrem Kind hat, wird sie die Aggression ihres Kindes anders interpretieren und dementsprechend anders reagieren, als wenn sie das Kind als Last empfindet. Der Schluß, der daraus zu ziehen ist, legt nahe, neben dem offenen Verhalten auch die Erlebniskomponente mit zu berücksichtigen, wodurch ein besseres Verständnis der Eltern-Kind-Beziehung möglich werden sollte. Was in der Definition von EYFERT (1966) mit dem Begriff "Merkmale des Erziehungsverhaltens" nicht näher erläutert wird, soll nun also schärfer gefaßt werden, wie z. B. bei FILIPP (1971):

> "Unter Erziehungsverhalten verstehen wir die Gesamtheit aller Verhaltensweisen einer Elternperson, die mittelbar oder unmittelbar auf ein bestimmtes Kind geäußert werden (Erziehungs-

praktiken), sowie die Gesamtheit aller kindbezogenen kognitiven Schemata dieser Elternperson (Erziehungseinstellungen und Erziehungsziele)" (p. 14).

In dieser Definition wird eine Unterteilung des Erziehungsverhaltens in drei Aspekte deutlich, die sich auch bei anderen Autoren in ähnlicher Form immer wieder findet (vgl. z. B. ENGFER et al. 1973, p. 5; STAPF et al. 1972, p. 19; HERRMANN et al. 1968, p. 76):

(1) Erziehungspraktiken: Es werden darunter alle offenen und daher im Prinzip beobachtbaren Verhaltensweisen verstanden, die ein Elternteil im täglichen Umgang mit dem Kind bzw. in Situationen, die einen Bezug zum Kind haben, äußert. Dies entspricht der Unterscheidung von SCHNEEWIND (1966, p. 45) in unmittelbares (das Kind ist dabei) und mittelbares (das Kind ist nicht anwesend, z. B. Besuch eines Elternabends) Verhalten, wobei das unmittelbare Verhalten noch gerichtet und ungerichtet sein kann. Weiter werden darunter sowohl Verhaltensweisen verstanden, die vom Elternteil initiiert sind, als auch solche, die als Konsequenz eines kindlichen Verhaltens auftreten (z. B. auf die Frage des Kindes antworten).

(2) Erziehungseinstellungen: FILIPP (1971) versteht darunter "von einer bestimmten Elternperson zu einem bestimmten Zeitpunkt meist verbal geäußerte, deskriptive Urteile, die sich auf das kindbezogene Verhalten, das Verhalten des Kindes selbst sowie auf das Wissen von Kindern bezüglich der elterlichen Kognition beziehen" (p. 27). Im Gegensatz zu den Erziehungspraktiken und -zielen beinhalten die Erziehungseinstellungen Beschreibungen und Interpretationen von Sachverhalten bzw. Zuständen (z. B. Manchmal zweifle ich daran, ob ich die Voraussetzungen

habe, mit meinem Sohn richtig umgehen zu können, etc.).

(3) Erziehungsziele: Hierzu gehören alle Sollsetzungen, die Eltern in Bezug auf das Handeln und Erleben ihrer Kinder äußern (z. B. Mein Kind soll später einmal Arzt werden, etc.). Eine Differenzierung ist hier zu setzen zwischen spezifischen (Mein Kind soll jeden Abend pünktlich nach Hause kommen) und globalen (Mein Kind soll später glücklich werden) elterlichen Erziehungszielen (vgl. auch die inhaltliche Erweiterung von STOLZ 1967; siehe dazu Abschnitt 2. 4. 1. 1 b).

Diese drei Komponenten elterlichen Erziehungsverhaltens sind natürlich nicht unabhängig voneinander zu sehen (vgl. SCHNEEWIND 1975, p. 15). So ist eine elterliche Erziehungspraktik erst dann zu verstehen, wenn man weiß, aus welcher Erziehungseinstellung heraus sie vollzogen worden ist und welches Ziel die Elternperson damit verfolgt. Als Beispiel dafür mag eine von SCHNEEWIND zitierte Studie von BAUMRIND (1972) dienen, die bei Negerfamilien zeigen konnte, daß autoritäre und aggressive Erziehungspraktiken der Mütter starke Selbstbehauptungs- und Unabhängigkeitstendenzen bei ihren Töchtern erzeugten, während in einer weißen Kontrollgruppe das Gegenteil der Fall war. Interpretiert wird dieses Ergebnis von BAUMRIND so, daß autoritäre Erziehungspraktiken bei Negermädchen unter Umständen das Ziel verfolgen, Zähigkeit und Selbstgenügsamkeit zu entwickeln und deshalb von ihnen nicht als zurückweisend, sondern als Ausdruck erzieherischer Fürsorge wahrgenommen werden.

Weiter sind diese drei Komponenten nur als grobes Grundgerüst für eine effektive Erfassung des Erziehungsverhaltens zu sehen. Im Zuge der zunehmenden Entwicklung, menschliche Individuen als "naive Verhaltenstheoretiker" (LAUCKEN 1974) zu verstehen, wird auch in der

Erziehungsstilforschung verstärkt die Funktion von impliziten Personkonzepten auf ihre Bedeutsamkeit für die Erklärung erzieherischen Handelns untersucht. Zu nennen wäre hier vor allem mit Bezug auf die Ausführungen in den Abschnitten 2. 2 und 2. 3 die Erfassung des Selbstbildes (Wie sehe ich mich als Erzieher bzw. Erzogener) als auch die Erfassung des Fremdbildes (Wie sehe ich mein Kind bzw. meine Eltern). Interessant erscheinen diese Konstrukte (vor allem Fremdkonzepte) im Bezug auf ihren Stellenwert als handlungsvermittelnde und -regulierende Variablen im Erziehungsprozeß (vgl. Kapitel 3 und 4).

Sinnvoll scheint es weiter zu sein, das zu erfassen, was LUKESCH (1975 a) als "instrumentelle Uberzeugungen" oder SCHNEEWIND (1976 a) als "implizite Erziehungstheorien" bezeichnet. Diese Begriffe gehen auf eine Unterscheidung von STOLZ (1967) zurück, die zwischen "descriptive beliefs" (p. 88) und "instrumental beliefs" (p. 89) differenziert, wobei sie letztere definiert als "an instrumental belief asserts that a relation exists between an act and a value" (p. 89). Gemeint sind damit "elterliche Urteile über den funktionalen Zusammenhang von Erziehungszielen und Erziehungspraktiken" (ENGFER et al. 1973, p. 17). Während also Erziehungsziele den normativen Aspekt betonen (Mein Kind soll das und das erreichen), rückt bei den instrumentellen Überzeugungen dasjenige in den Mittelpunkt, was getan werden muß (nach Meinung der Eltern), um das Gewünschte (das Ziel) zu erreichen. "Es handelt sich also um die elterlichen Vorstellungen von den Wegen, die zur Vermittlung der elterlichen Wertorientierungen an das Kind einzuschlagen wären" (MOLLENHAUER 1968, zitiert nach LUKESCH 1975 a, p. 106).

Ein Beispiel für eine instrumentelle Überzeugung wäre somit die Feststellung einer Mutter: Ich glaube, daß das Erzeugen von Furcht als Mittel der Kontrolle über Kinder immer die Fähigkeit der Kinder beeinträchtigt, klar und selbständig zu denken (in neuerer Zeit hat sich vor allem GENSER mit der Bedeutung instrumenteller Überzeugungen im Rahmen des elterlichen Erziehungsverhaltens befaßt, vgl. GENSER et al. 1980, GENSER 1978).

LUKESCH (1975 a, p. 106) meint, daß instrumentelle Überzeugungen unter Umständen die Brücke darstellen zwischen dem Verhaltensrepertoire von Erziehern, den von ihnen in einer bestimmten Situation angestrebten Zielvorstellungen und dem tatsächlichen Verhalten. Aus diesem Satz kann man ersehen, wie wichtig diese instrumentellen Überzeugungen für das Verständnis elterlichen Erziehungsverhaltens sein können. In diesem Zusammenhang ist natürlich noch zu berücksichtigen, daß auch Kinder solche "instrumental beliefs" besitzen, um ihre Ziele und Wünsche bei den Eltern durchzusetzen.

b) Die Unterscheidung in deskriptive und normative Komponenten

Die zuerst erwähnte Unterscheidung von STOLZ (1967) in "descriptive beliefs" und "instrumental beliefs" hat LUKESCH (1976, p. 14) in einem weiteren Schritt veranlaßt, darauf hinzuweisen, verstärkt deskriptive und normative Aussagen über die verschiedensten Sachverhalte zu erfassen, um der Komplexität elterlichen Erziehungsverhaltens gerecht zu werden. Eine gute Möglichkeit dazu besteht z. B. darin, daß die einzelnen Beteiligten der familiären Interaktion Real- und Idealbilder von sich selbst, von den anderen Interaktionspartnern und von den Beziehungen zu diesen Interaktionspartnern beschreiben (z. B. mit Hilfe des Semantischen Differentials;

vgl. SNIDER & OSGOOD 1972). SCHNEEWIND (1979, p. 172) sieht in den Soll-Zuständen die aktuell wirksamen und zeitlich mehr oder minder erstreckten Ziele individuellen Handelns und Erlebens und er ist der Ansicht, daß die Verringerung der Diskrepanz zwischen Ist- und Sollzustand durch den Einsatz geeigneter Handlungsmittel zu erreichen versucht wird. Für die Erziehungsstilforschung bedeutet dies, daß mögliche Diskrepanzen zwischen diesen Real- und Idealbildern unter Umständen einen weiteren differenzierteren Beitrag zur Aufklärung elterlichen Erziehungsverhaltens leisten können, gerade wenn man solche Diskrepanzen im Lichte der zuvor ausgeführten Position sieht (d. h. die Einbeziehung kognitiver Elemente in die Erklärung psychologischer Phänomene; vgl. dazu z. B. HINTERMAIR 1978).

Für den Bereich der normativen Aussagen wäre noch kurz - in Ergänzung zu den weiter oben erwähnten Erziehungszielen - zu bemerken, daß neben elterlichen Wünschen bezüglich des Kindverhaltens (= Erziehungsziele im engeren Sinn) auch zu beachten ist, daß Eltern an sich selbst erzieherische Ansprüche stellen, die miterfaßt werden können. Dies entspricht einer weiteren Unterscheidung von STOLZ (1967), nämlich der in "values for child-rearing" (p. 41) und "values for parenthood" (p. 29).

LUKESCH (1976, p. 14 f.) meint schließlich, daß prinzipiell alle unterscheidbaren kognitiven und verhaltensmäßigen Sachverhalte einer Bewertung unterworfen werden können (und somit einer Untersuchung zugeführt werden können).

c) Die Unterscheidung in selbst- und fremdperzipiertes Erziehungsverhalten

Wenn man sich nochmals das Beispiel aus Abschnitt 2. 4. 1. 1 a vergegenwärtigt, in dem die Wirkung einer Ohrfeige der Mutter verschieden beurteilt wurde, je

nachdem, wie das Kind seine Mutter bis zu dem Zeitpunkt der Ohrfeige erlebt hat (unterstützend bzw. aggressiv, ablehnend), so wird klar, daß in den bisherigen Ausführungen das Kind als Interaktionspartner der Eltern vernachlässigt oder nur implizit berücksichtigt wurde. Es ist aber in Übereinstimmung mit den bisherigen kognitionspsychologischen Überlegungen von großer Bedeutung, zu untersuchen, wie elterliches Verhalten von den Kindern wahrgenommen, d. h. perzipiert wird. Die auf die elterliche Verhaltensweise (Ohrfeige) folgenden Handlungen des Kindes (z. B. Wutanfall, weinendes Weglaufen) können nur "im Zusammenhang mit den subjektiven Verarbeitungskategorien psychologisch sinnvoll interpretiert werden" (SCHNEEWIND et al. 1974 b, p. 4 f.). Diese Ansicht vertreten auch AUSUBEL et al. (1954), die sich als erste methodisch mit der Perzeption elterlichen Verhaltens durch die Kinder beschäftigten, wenn sie meinen, daß das elterliche Verhalten "effects the child's ego development only to the extent and in the form in which he perceives it" (p. 173; vgl. Kritik dazu bei HÖGER 1969, p. 74 f.).

Man sollte also bei den Kindern ebenso wie bei den Eltern Erziehungspraktiken, -ziele und -einstellungen wie auch Selbstbilder, Fremdbilder und instrumentelle Überzeugungen erfassen; man bekommt dadurch ein Bild davon, wie Kinder ihre Eltern in ihrem Erziehungsverhalten erleben.

Mit dem fremdperzipierten Elternverhalten hat man zugleich neben dem selbstperzipierten Elternverhalten eine zweite Hauptquelle, um empirische Daten über die transaktionale Interaktion, die in der Familie abläuft, zu bekommen. Eine dritte Möglichkeit, die in diesem Zusammenhang zu erwähnen ist, ist die Information über Erziehungsverhalten durch Dritte, etwa Lehrer, Freunde, Verwandte oder auch professionell damit Beschäftigte (z. B. Psychologen). Eine starke Kritik betrifft dabei die Tatsache, daß es bis jetzt keine Untersuchungen gibt, die

einen systematischen Vergleich zwischen diesen drei Arten von Daten versucht haben (vgl. SCHNEEWIND 1975, p. 16). Aus zumeist ökonomischen Gründen wurde fast immer nur ein Informant (mal die Mutter, mal das Kind, etc.) berücksichtigt, wodurch eine umfassende Erhebung des familiären Interaktionsgeschehens bisher nur selten geleistet wurde (vgl. hierzu z. B. SCHNEEWIND et al. 1975-1976). Es sollte unter anderem Aufgabe zukünftiger Forschung sein, dieses Manko zu beheben (vgl. z. T. den Ansatz des EKB-Projektes München, SCHNEEWIND et al. 1975-1976).

d) Die Unterscheidung von Metaebenen

Kognitive Konzepte bzw. Schemata bezüglich der eigenen Person oder bezüglich anderer Personen stellen (vgl. Abschnitt 2. 2 und 2. 3) wichtige Elemente für die Erklärung menschlichen Handelns und somit auch für die Erklärung erzieherischen Handelns dar (vgl. Abschnitt 2. 4. 1. 1 a). Man kann nun diese Perspektive erweitern, wobei LAING's Ausführungen zur interpersonellen Wahrnehmung (LAING et al. 1973) hierzu einen vielversprechenden Ansatzpunkt darstellen. Er meint: "Menschen denken ständig über andere nach und darüber, was andere über sie denken und was andere denken, daß sie über andere denken, usf." (p. 37). Von der Einbeziehung solcher "Kognitionen höherer Ordnung" bzw. - wie LUKESCH (1976, p. 16) sie bezeichnet - "Metaperspektiven" erwartet man sich im Rahmen der Erziehungsstilforschung spezifische Detailinformation über die Eltern-Kind-Interaktion.

Ein Beispiel soll die Bedeutung dieser Metaperspektiven verdeutlichen (LUKESCH 1976, p. 16): Wenn eine Mutter glaubt, ihr Sohn sei intelligent, so ist dies ein Teil ihres Realbildes (oder der Kognition) von ihrem Sohn. Ihr Sohn kann auf Grund ihm übermittelter Erfahrung die

Meinung haben, die Mutter halte ihn nicht für intelligent (vielleicht, weil sie ihn immer nur auf seine Fehler und nicht auf seine Stärken hinweist). Hier handelt es sich im Bezug auf die Überzeugung der Mutter um eine Metaaussage des Sohnes. Man kann sich nun leicht vorstellen, daß es jetzt von der Mutter noch eine Meta-Meta-Aussage gibt, indem sie ihrerseits wieder ein Bild von der Meinung ihres Sohnes über ihre Überzeugung hat. Sie glaubt vielleicht, daß ihr Sohn sicher gemerkt hat, daß sie ihn für gescheit hält. So stimmt ihre Meta-Meta-Aussage mit ihrer ersten Überzeugung überein, steht aber im Widerspruch zur Metaaussage ihres Sohnes.

LAING et al. (1973, p. 37) bezeichnen diese wechselseitigen Wahrnehmungs- und Interaktionsprozesse als "Wahrnehmungsspiralen", die beliebig, zumindest in der Theorie, fortgesetzt werden können.

Man kann nun wie LUKESCH (1975 a, p. 100) vermuten, daß die bisherigen Ergebnisse von niedrigen bis mittleren Korrelationen zwischen den mehr kognitiven Variablen (Erziehungsziele und -einstellungen) und den mehr offenen Variablen (Erziehungspraktiken) des Erziehungsverhaltens auf die mangelnde Berücksichtigung solcher Differenzierungen zurückzuführen sind. Die Hoffnung, die hinter den geschilderten theoretischen Erwägungen steckt, ist die, daß durch das Einbeziehen dieser Metaebenen in die Forschung unter Umständen weitere wichtige verhaltensdeterminierende Aspekte gefunden werden und daß vielleicht durch diese Feingliederung der möglichen Kognitionen konkretere Handlungsverläufe (in der Erziehungssituation z. B.) als bisher erklärt werden können, was gerade im Hinblick auf therapeutische Strategien im Erziehungsbereich nur zu wünschen wäre. Leider ist auf diesem Gebiet - vermutlich nicht zuletzt auch wegen methodischer Schwierigkeiten - bisher sehr wenig getan.

2.4.1.2 Fazit aus den vier Unterscheidungen innerhalb des Bereichs des Erziehungsverhaltens

Mit den vier Unterscheidungen (Verhaltens- und Erlebensseite, deskriptiv und normativ, selbst- und fremdperzipert, verschiedene Metaebenen) bietet sich ein umfangreiches System an, inherhalb dessen die einzelnen Variablen variieren (siehe Abbildung 8). Es soll aber hier gemeinsam mit LUKESCH (1976, p. 17) betont werden, daß sich durch diese Unterscheidungen nicht etwa eine Theorie über elterliches Erziehungsverhalten präsentiert, sondern daß es ein Versuch ist, mögliche bedeutsame Variablen der Erziehungssituation zu beschreiben und in einem "heuristischen Schema" (LUKESCH 1975 a, p. 90 ff.) zu ordnen. Theoretische Relevanz erhalten einzelne dieser Elemente erst dann, wenn sie ihre Bedeutung in der empirischen Forschung bewiesen haben. Dabei wird bei dem Begriff "Theoretische Relevanz" von dem Theorienbegriff der faktischen Wissenschaften (BUNGE 1967) ausgegangen, wonach Theorien im Idealfall aus miteinander verbundenen, empirisch gehaltvollen und empirisch bewährten Hypothesen aus einem Problembereich bestehen. Was die Beschreibung der einzelnen Unterscheidungen und ihre Zusammenfassung in dem nachfolgenden Schema leisten kann, ist, daß sie die Hypothesenbildung im Bereich der Erziehungsstilforschung erleichtert und fördert.

Es wäre nun nicht schwierig, einen ganzen Katalog von konkreten Fragestellungen aufzustellen, die sich alle aus dem Schema in Abbildung 8 ableiten lassen und die zu einer empirisch fundierten Konzeption elterlichen Erziehungsverhaltens führen könnten. Da verschiedene Probleme innerhalb der einzelnen Unterscheidungen schon angedeutet wurden, soll auf eine nochmalige Auflistung verzichtet werden; auch die Darstellung weiterer Fragen-

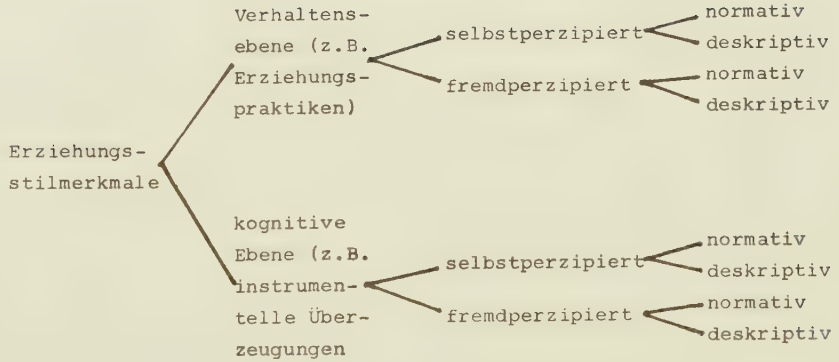


Abb. 8: Die Gliederung von Erziehungsstilmerkmalen im Sinne eines heuristischen Schemas (In: LUKESCH 1976, p. 17)

komplexe (z. B. die Struktur der schiedenen Variablen elterlichen Erziehungsverhaltens, die Beziehung zwischen kognitiven Variablen und offenen Verhalten, die Bedeutung des Selbst- bzw. Fremdbildes für das elterliche Erziehungsverhalten, etc.) würde hier jetzt zu weit führen (vgl. z. T. den empirischen Teil dieser Arbeit). Es bleibt Aufgabe zukünftiger Forschnung, die Möglichkeiten, die sich im Rahmen des Schemas (Abbildung 8) anbieten, auszuschöpfen.

Die eben dargestellte Konzeption ist, wie schon gesagt, von heuristischem Wert und ihre Bedeutung muß sich in der empirischen Forschung erst erweisen. Dennoch ist in der Erziehungsstilforschung natürlich seit je her versucht worden, elterliches Erziehungsverhalten zu erfassen, wenn auch vielfach ohne die erwähnten Differenzierungen im Zusammenhang zu berücksichtigen (Erziehungspraktiken, -ziele und -einstellungen z. B.; vgl. dazu SCHNEEWIND et al. 1981, Kap. 2). Grundlegend war dabei hauptsächlich immer die Frage, in welche Grunddimensionen sich das Erziehungsverhalten aufgliedern läßt. Es kann in diesem Rahmen nicht auf die vielen Strukturierungsversuche eingegangen werden (erwähnt sei nur das Circumplex-Modell nach SCHAEFER 1959 und seine Differenzierung durch BECKER 1964 oder neuere Konzeptionen wie die Marburger Erziehungsstilskalen von HERRMANN et al. (1971) sowie der umfassende, differenzierte Ansatz von SCHNEEWIND und Mitarbeitern (SCHNEEWIND et al. 1981, Kap. 2); vgl. z. T. zusammenfassend STAPF 1980, LUKESCH 1975 a bzw. Hinweise in Kapitel 4).

2. 4. 2 Zur ökologischen Perspektive in der Erziehungsstilforschung

Die Frage, ob es Bedingungen gibt, unter denen die Merkmale des elterlichen Erziehungsverhaltens systematisch variieren, d. h. ob es Variablen gibt, die die Unterschiede im elterlichen Erziehungsverhalten erklären können, hat die Erziehungsstilforschung schon immer beschäftigt (Erziehungsstil als abhängige Variable). Es werden dabei innerhalb der Forschung Merkmale auf verschiedenen Ebenen diskutiert (vgl. LUKESCH 1976, p. 22; STAPF et al. 1972, p. 18), wobei z. B. kulturelle, gesellschaftliche oder epochale Einflüsse, strukturelle Charakteristika der Familie wie Rollen-, Rang- und Interaktionsstruktur als auch Erzieher- bzw. Sozialisandenmerkmale wie Alter, Geschlecht oder Persönlichkeitseigenschaften auf ihre Bedeutung hin untersucht werden.

Vor allem das Merkmal der sozialen Schicht wurde innerhalb dieser Bemühungen um Varianzaufklärung elterlichen Erziehungsverhaltens von zentraler Bedeutung (vgl. LUKESCH 1976, p. 91 ff.). In den letzten Jahren hingegen ist massive Kritik an den Arbeiten laut geworden, die sich mit der Bedeutung von sozialen Schichtunterschieden für elterliches Erziehungsverhalten befaßt haben und es hat sich zunehmend ein Trend hin auf eine mehr ökologische Sichtweise der Problematik entwickelt, die ganz allgemein ein "Umdenken in Sozialisationstheorie und Sozialisationsforschung" (BRONFENBRENNER 1976 a, p. 199; vgl. auch WALTER 1973) erfordert.

Indikatoren der sozialen Schichtzugehörigkeit (vgl. KLEINING & MOORE 1968, SCHEUCH 1961, HOLLINGSHEAD & REDLICH 1958, WARNER et al. 1949) verwenden im allgemeinen so globale Merkmale wie Beruf, Einkommen, Art der Wohnung, Wohngegend, Schulabschluß und ähnliches mehr, um die soziale Position von Menschen in einer

Gesellschaft festzustellen. Die Hoffnung, die dahintersteht, ist zum einen Mal, durch die Klassifikation individueller Lebens- und Lernkontexte eine durch die Schichtzugehörigkeit bedingte Chancenungleichheit der Kinder aufzuzeigen (vgl. SCHNEEWIND 1975, p. 19), zum anderen, Gruppen mit unterschiedlichen Lebensstilen auch hinsichtlich ihres familiären Interaktionsverhaltens unterscheiden zu können (vgl. LUKESCH 1976, p. 157). Diese Hoffnung wurde vielfach enttäuscht, denn wo sich statistisch bedeutsame Unterschiede im Bezug auf elterliches Erziehungsverhalten zeigten, waren die Überlappungen zwischen den verschiedenen sozialen Schichten zu groß, um irgendeine Erklärungskraft aus solchen Ergebnissen folgern zu können.

ZIGLER & CHILD (1973) kommen zu dem Schluß, daß die Beziehung zwischen einem sozialen Schichtindex und spezifischem Verhalten in sich selbst leer und bedeutungslos ist; sie sehen bei vielen Forschern das Bedürfnis, "die soziale Klassenzugehörigkeit in eine Menge psychologisch bedeutungsvollere Vorgänge überzuführen" (a. a. O., p. 67, zitiert nach LUKESCH 1976, p. 158). Auch STEINKAMP (1979, p. 2 f.) fordert diese Umsetzung solch globaler Indizes in psychologisch interpretierbare Verhaltensbedingungen, "denn was bedeutet schon die Feststellung einer inversen Beziehung zwischen sozialer Schicht und autoritären Erziehungspraktiken der Eltern" im Sinne eines emanzipatorischen gesellschaftskritischen Forschungsansatzes (vgl. HOLZKAMP 1972)?

Hier ist der alternative Ansatzpunkt einer Sozialisationsforschung zu sehen, in der sozioökologische Momente von großer Bedeutung sind. Was ZIGLER & CHILD (siehe oben) unter "Überführung sozialer Klassenzugehörigkeit in psychologisch bedeutsamere Vorgänge" verstehen, faßt SCHNEEWIND (1975, p. 19) in einem Artikel als Quintessenz des umweltpsychologischen Ansatzes zu-

sammen, wenn er meint, daß es hier um die Analyse potentieller und faktisch genutzter Lebensräume und ihres Anregungsgehaltes bzw. ihrer Bekräftigungswirkungen für unterschiedliche Verhaltenssysteme geht. Entscheidend ist also die konkrete Lebenssituation von Menschen, von deren Erfassung man sich erhofft, größere Varianzanteile des menschlichen Verhaltens erklären zu können.

Dieser Ansatz, der verstärkt die psychologische Situation des einzelnen in verschiedenen Bereichen (z. B. konkrete Aspekte der Arbeitssituation des Vaters wie zeitlicher und räumlicher Dispositionsspielraum, subjektive Arbeitsbelastung, intellektuelle Arbeitsanforderungen, etc.; andere Aspekte wären z. B. die Kontakte zu den Nachbarn, die Wohnsituation, die Freizeitgestaltung, etc., vgl. SCHNEEWIND 1979-1980) sehr komplex erfaßt, hat neben dem Vorteil, menschliches Dasein in seiner Differenziertheit und in seinen mannigfachen Wechselbezügen zur Umwelt zu sehen, noch einen anderen: Der Übergang von globalen sozialen Schichtkriterien zu konkreten psychologisch bedeutsamen Variablen des "Individuum-Umwelt-Bezugs" ermöglicht einen besseren Ansatz für modifizierendes bzw. präventives Vorgehen; denn der Vermerk "soziale Unterschicht" alleine in seiner Abstraktion gibt noch keine Hinweise darauf, was gemacht werden muß und kann, um etwaige Probleme zu lösen. Hier liegt die Zukunft der Umweltpsychologie.

Trotz des relativ jungen Entwicklungsstandes dieser Forschungsrichtung (vgl. KAMINSKI 1976, p. 265) hat die empirische Forschung bereits einige Belege für die Wirksamkeit des sozioökologischen Ansatzes in der Erforschung erzieherischen Verhaltens erbracht. Es gibt z. B. aufschlußreiche Untersuchungen von STEINKAMP & STIEF (1978), HOFF & GRÜNEISEN (1978), LUKESCH (1978), SCHNEEWIND & LORTZ (1978), TRUDEWIND (1973), MARJORIBANKS (1972), YARROW et al. (1972), BISHOP & CHACE (1971) u. a. m.,

die sich zum Teil mit der Abhängigkeit elterlichen Erziehungsverhaltens von sozioökologischen Variablen befassen, zum Teil aber auch die direkte Wirkung dieser Variablen auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern untersuchen (vgl. auch den ökologischen Bezugsrahmen des EKB-Projekts München mit seinen Fragestellungen und Ergebnissen; SCHNEEWIND et al. 1981, SCHNEEWIND 1979-1980).

2. 4. 3 Die Eltern-Kind-Beziehung als transaktionales Phänomen

Das besondere Interesse an der Erziehungsstilforschung ist schon immer von der zentralen Frage bestimmt worden, welche Auswirkungen elterliches Erziehungsverhalten auf kindliche Verhaltensdispositionen hat und der Rahmen ist für diesen Teil der Forschung kaum abzustecken. Man kann sagen, daß alle Verhaltensdispositionen, die auf der Seite des Kindes für seine Entwicklung und sein Wohlbefinden als wichtig erachtet werden (der Begriff "wichtig" umfaßt auch negativ bewertete Dimensionen) in Beziehung gesetzt wurden zum elterlichen Erziehungsverhalten. Nach LUKESCH (1975 b, p. 12) aber hat dieses Vorgehen zwar eine Menge an Ergebnissen über die verschiedensten Bereiche kindlichen Verhaltens gebracht, doch wurde dadurch die Entwicklung von Modellen (Theorien) des Erziehungsverhaltens nicht unbedingt gefördert, da sich die Forscher zu sehr begnügten, mit vorläufigen und ad hoc konzipierten Erhebungsinstrumenten die Zusammenhänge zu kindlichen Dispositionen zu erfassen.

Ein anderer kritischer Aspekt, der im folgenden eingehender betrachtet werden soll, besteht darin, daß vielfach immer noch bei (meist korrelationsstatistischen) Unter-

suchungen dieser Art einfach kausal interpretiert wird, wodurch die in neuerer Zeit verstärkt unter interaktionistischen Gesichtspunkten diskutierte Eltern-Kind-Beziehung in ihrer Bedeutung als wechselseitiges Kommunikations- und Handlungsgeschehen auf ein in seiner Art "naiv realistisches" unikausales Beeinflußungsgeschehen reduziert wird. Für den psychologischen Laien mag es zunächst befremdend klingen, daß überhaupt betont werden muß, daß die Eltern-Kind-Beziehung (wie der Name schon sagt) eine Interaktion mit wechselseitiger Beeinflußbarkeit darstellt. Ein Blick in die Literatur zur familiären Sozialisationsforschung jedoch zeigt uns deutlich, daß erst im Laufe der Jahre eine theoretische wie empirische Umorientierung diesbezüglich stattgefunden hat. PARKE (1978 a) sieht den Wandel von der deterministischen zur systemanalytischen Betrachtung der Eltern-Kind-Beziehung in drei Phasen vollzogen.

a) Ursprünglich nahmen die Sozialisationsforscher - wie gesagt - ein unikausales Modell der Eltern-Kind-Interaktion an, das durch die Annahme gekennzeichnet war, daß die Eltern die Entwicklung des Kindes bestimmend beeinflussen. Dieser Ansatz, der durchaus nicht als grundlegend falsch, sondern lediglich als unzureichend für die Erklärung des zur Diskussion stehenden Phänomens zu bezeichnen ist, erfreut sich auch heute noch großer Beliebtheit und in der Tat sind Ergebnisse solcher Art z. T. für die weitere Hypothesenfindung bzw. für präventive Modifikationsansätze sicher von großem Wert (vgl. Untersuchungen zum Zusammenhang von elterlichem Verhalten und Aggression (BANDURA 1973), Intelligenz (DARPE et al. 1975), Persönlichkeit (DARPE & SCHNEEWIND 1978, SEITZ et al. 1970, SEITZ & JANKOWSKI 1969), kindlicher Selbstverantwortlichkeit (SCHNEEWIND & PFEIFFER 1978, DAVIS & PHARES 1969), Leistungsmotivation

(FINK 1975), Kreativität (LOHMANN 1978, KRAUSE 1975, BISHOP & CHACE 1971), um nur einige zu nennen).

b) In den sechziger Jahren leitete BELL (1968) mit einer inzwischen schon klassisch zu nennenden Arbeit einen Wandel ein, der die bis dahin zu beobachtende Inbalance der Betrachtungen zur Eltern-Kind-Beziehung korrigierte. Da die vielen empirischen Untersuchungen nahezu alle korrelationsstatistischer Natur waren, konnte er sie mit Hilfe einer von ihm entworfenen Konzeption so uminterpretieren, daß sie als plausible Alternative akzeptiert werden mußten. Er konnte zeigen, daß die Kinder nicht passive Rezipienten verschiedener Sozialisationseinflüße sind, sondern einen aktiven Part in der Eltern-Kind-Beziehung einnehmen, indem sie die Reaktionen der Eltern sehr wohl durch eigenes Verhalten bzw. eigene Verhaltensdispositionen lenken können und somit elterliches Erziehungsverhalten nicht immer nur aus bestimmten Erziehungsmotivationen heraus zu erklären ist.

Es gibt in der Zwischenzeit eine solche Vielzahl von Untersuchungen, die diese aktive Partizipation des Kindes in seiner Bedeutung für elterliches Verhalten zum Gegenstand haben, daß hier nur eine kleine Auswahl angeführt werden kann. Ganz global lassen sich dabei unterscheiden zum einen Studien, die die Wirkung genetisch bzw. prä- oder kongenital bedingter Verhaltensunterschiede auf elterliches Verhalten zum Gegenstand haben und zum anderen Studien, die weniger Wert auf die explizite Herausstellung solch kongenitaler Verhaltensdifferenzen legen, sondern die einfach in das aktuelle Interaktionsgeschehen eingreifen und schauen, ob verschiedenes Verhalten auf Kindseite Unterschiede in den Reaktionen der Eltern hervorbringt. Hierbei ist noch zu differenzieren zwischen Untersuchungen, in denen die Eltern-Kind-Interaktion in mehr naturalistischer Umgebung

(zu Hause z. B.) beobachtet wurde und Untersuchungen, in denen die Beobachtungssituation experimentell manipuliert wurde, indem man die Kinder zuvor instruierte, sich in bestimmter Weise zu verhalten, um daraufhin die elterlichen Reaktionen zu registrieren.

Folgende Merkmale bzw. Verhaltensweisen oder -dispositionen zeigten dabei "Wirkung" auf elterliches Erziehungsverhalten:

Temperamtensunterschiede wie z. B. Ansprechbarkeit, Aktivitätsniveau oder Reaktionsintensität (vgl. z. B. MILLIONES 1978, PANTONE 1977, THOMAS & CHESS 1977, OSOFSKY 1976, OSOFSKY & DANZGER 1974), Geschlecht des Kindes (vgl. z. B. FAGOT 1978, CANTOR & GELFAND 1977, JACOBS & MOSS 1976, LEWIS 1972, THOMAN et al. 1972, MOSS 1967), körperliche Behinderung des Kindes (vgl. z. B. KOGAN et al. 1974), Alter des Kindes (CLIFFORD 1959), Frühgeburtsmerkmale (vgl. z. B. MINDE et al. 1977), Attraktivität (DION 1974), Zuwendung zu Erwachsenen ("responsiveness", vgl. z. B. CANTOR & GELFAND 1977, CANTOR et al. 1977), abhängiges Verhalten ("dependency", vgl. z. B. MARCUS 1975, BELSKY 1973, OSOFSKY & O'CONNELL 1972, OSOFSKY 1971), Schreien des Kindes (FRODI & LAMB 1978, MOSS 1974, BELL & AINSWORTH 1972, MOSS & ROBSON 1969), Problemverhalten (GRUSEC & KUCZYNSKI 1980, INOFF & HALVERSON 1977), altruistisches Verhalten (KELLER & BLEDSOE 1979), nonverbales Verhalten (BATES 1976), usw..

Betrachtet man diese Untersuchungen unter kognitionstheoretischen Gesichtspunkten, so ist zu erwarten, daß all diese Merkmale bzw. Verhaltensweisen mit ihrer Wirkung auf das Erziehungsverhalten auch ihr kognitives Äquivalent in Form von Eigenschaftszuschreibungen haben, die von den Eltern aus der jeweiligen Interaktionssequenz als strukturierende, antizipierende und

handlungsregulierende Orientierungsschemata geformt werden (ein Baby, das permanent schreit, wird nicht nur auf die Dauer z. B. gereiztes Verhalten der Mutter hervorrufen, sondern gleichzeitig die Mutter dazu veranlassen, ihm Eigenschaften wie quängelig, nervtötend oder unausgeglichen zuzuschreiben, die in der Folge als Basis für weiteres Verhalten der Mutter dem Kind gegenüber als auch als Bewertungsgrundlage weiterer Kindaktionen dienen; vgl. zu weiteren Faktoren, welche die Eigenschaftszuschreibung beeinflussen Abschnitt 2. 2. 3 a).

c) Der gegenwärtige Diskussionsstand zeigt die starke Tendenz, die Eltern-Kind-Beziehung unter echt interaktiven Gesichtspunkten zu untersuchen. PARKE (1978 a) meint, daß vielfach in der Euphorie des BELL'schen Ansatzes vergessen worden sei, daß hier wiederum nur ein zentraler Aspekt der Interaktion - nämlich der Anteil, den das Kind dabei hat - berücksichtigt wird. Wichtig sei es jedoch, die Reziprozität (transaktionaler Aspekt) der Eltern-Kind-Interaktion zu realisieren und zu erforschen, d. h. "the ways in which parents and infants mutually regulate each other are of central interest" (PARKE 1978 a, p. 70). Vermehrt versuchen verschiedene Autoren, diese postulierte Reziprozität in die Interpretation ihrer Ergebnisse einzubeziehen (vgl. bereits 1965 YARROW & GOODWIN). BATES (1976) z. B. spricht von einer sog. Rückmeldungssschleife ("feedback-loop"), indem er die Reaktion des einen Interaktionspartners als Stimulus für Reaktionen des anderen Partners betrachtet und diese Reaktion als Stimulus wieder die nächste Aktion des anderen Partners determiniere, usf.. Auf diese Weise sei das Verhalten der beiden Interaktionspartner fortlaufend aufeinander bezogen mit dem entsprechenden kognitiven Rückgriff auf die jeweils vorher abgelaufenen Interaktionstatbestände und es reguliere sich so gegenseitig (vgl. auch MULHERN & PASSMAN 1979, SCHILLING 1977).

Dieses wechselseitige Aufeinanderbezogensein beginnt bereits unmittelbar nach der Geburt, wie ALS (1977) oder PARKE (1978 a) berichten. Damit werden nach PARKE (1978 a) theoretische Annahmen in Frage gestellt, die behaupten, echte Interaktionen liefen erst im Alter von sechs Monaten ab, nachdem das Kind die Fähigkeit besitze, Objekte (wie z. B. die Mutter) permanent als dieselben wahrzunehmen (attachment-theory, vgl. BOWLBY 1969, AINSWORTH 1969). Zur Zeit werden gerade die Interaktionsabläufe zwischen Eltern und Kind in diesen ersten sechs Monaten auf ihre Bedeutung für die Eltern-Kind-Beziehung hin untersucht (vgl. z. B. LAMB 1977).

Auch SAMEROFF (1975) trägt in seinen Ausführungen zu Modellen der Eltern-Kind-Interaktion durch die Formulierung seines "transactional model" einer dynamisch reziproken Betrachtungsweise dieser Beziehungsvorgänge Rechnung.

Die Diskussion um den Ablauf von Interaktionen im Rahmen der familiären Sozialisation hat auch die Entwicklung mehr formaler Modelle der Eltern-Kind-Interaktion angeregt. PARKE (1978 a), LEWIS & LEE-PAINTER (1974), THOMAS & MARTIN (1976) oder THOMAN et al. (1978) beschreiben Modelle von verschiedenem Komplexitätsgrad, wobei besonders die Modelle, welche die Reziprozität der Beziehung sehr dynamisch in Form von Flußdiagrammen (vgl. LEWIS & LEE-PAINTER 1974, p. 25) veranschaulichen, hervorzuheben sind. Die methodische Schwierigkeit, die auf Grund solcher Modelle bzw. auf Grund der diesen Modellen zu Fuße liegenden reziproken Interaktionsannahme entsteht, ist gemeinsam mit LUKESCH (1975 b, p. 12) darin zu sehen, daß es Probleme gibt, solche wechselseitigen Beeinflussungen in die Planung von empirischen Untersuchungen einzubeziehen, da die entsprechenden statistischen Auswertungsverfahren nicht an der Hand sind (vgl. LUKESCH et al. 1980).

2.4.3.1 Ein kognitionstheoretischer Ansatz der Eltern-Kind-Beziehung

Eben wurde beschrieben, wie durch die Einbeziehung der Sozialisationskapazität des Kindes der Weg geebnet wurde für eine transaktionale Betrachtungsweise der Eltern-Kind-Beziehung. Doch vielfach ist implizit in solch transaktionalen Modellen intrafamiliärer Interaktion immer noch die Annahme enthalten, daß die Eltern auf das Verhalten des Kindes in mechanischer "Stimulus-Response-Art" reagieren, so wie es vom klassischen Behaviorismus postuliert wird, der damit eine objektive und ausreichende Erfassung der ablaufenden Vorgänge zu erreichen glaubte. Doch Eltern sind keine lediglich auf Reize der Außenwelt reagierende Wesen, sondern sie greifen bei ihren Interaktionen auf kindbezogene Erfahrungen zurück, die sie im Laufe ihrer eigenen Sozialisation gemacht haben (respektives gilt natürlich auch für die Kinder). BELL (1980, p. 24) formuliert es krass: "die Mutter gebraucht ihren Kopf, anstatt mechanisch zu reagieren wie eine Motte auf das Licht". Was in Abschnitt 2. 3. 1. 1 bei den Unterscheidungen verschiedener Inhalte elterlichen Erziehungsverhaltens bereits angeschnitten wurde, soll im folgenden noch etwas spezieller für die Eltern-Kind-Interaktion verdeutlicht werden, indem die Aufmerksamkeit auf die Wirkung elterlicher Wahrnehmungen, Einstellungen und elterlichen Wissens im Sozialisationsprozeß gerichtet wird (vgl. PARKE 1978 a, p. 75 ff.). PARKE geht davon aus, daß diese kognitiven Elemente als Filter dienen, durch die das objektive Verhalten des Kindes selektiv wahrgenommen und verarbeitet wird (vgl. die Ausführungen in Abschnitt 2.2). Neben der Erfassung objektiver Informationen zur Eltern-Kind-Interaktion sieht PARKE in der Einbeziehung solch sub-

jektiver Daten einen wichtigen Beitrag zum Verständnis des Erziehungsprozesses.

Drei kognitive Bereiche scheinen von besonderer Bedeutung im Bezug auf ihre Relevanz für die Erklärung der Eltern-Kind-Interaktion zu sein:

a) Da ist zum einen das elterliche Wissen über die entwicklungsgemäßen Fähigkeiten bzw. Kapazitäten von Kindern zu erwähnen. KILBRIDE et al. (1971) konnten z. B. für die Eltern Neugeborener aus unterschiedlichen sozialen Schichten nachweisen, daß die sog. "lower-class"-Mütter ihre Kinder weniger visuell stimulierten, da sie im Vergleich zu den "middle-class"-Müttern weniger der Ansicht waren, daß Kinder bei Geburt überhaupt schon sehen können (vgl. auch NINIO 1979, TULKIN & KAGAN 1972). Es ist demnach wichtig, das elterliche Wissen bezüglich perzeptorischer, motorischer und kognitiver Fähigkeiten von Kindern in bestimmten Altersstufen in ihrer Bedeutung für das elterliche Verhalten zu beachten und gegebenenfalls durch Instruktionen Modifikationen herbeizuführen (vgl. MILLER et al. 1980).

b) Ein anderer kognitiver Faktor, der die Eltern-Kind-Interaktion mitdeterminiert, sind stereotype Erwartungen, die Eltern auf Grund von z. B. Geschlechtsunterschieden hegen. RUBIN et al. (1974) beispielsweise konnte zeigen, daß Eltern, die ihr Kind 24 Stunden nach der Geburt einschätzen mußten, sich dabei vom Geschlecht ihres Kindes leiten ließen, obwohl objektiv (Geburtsgröße, Gewicht, APGAR-Wert, etc.) zwischen den zur Untersuchung herangezogenen Kindern kein Unterschied bestand; Mädchen wurden im Vergleich zu Buben signifikant öfter als klein, schön, niedlich, etc. beschrieben, während die Buben (vor allem von den Vätern) als stärker, robuster, aufmerksamer, etc. bezeichnet wurden. Die Autoren sehen darin den Beweis, daß die Geschlechtsrollentypisierung bzw. -sozialisation bereits unmittelbar nach der Geburt

beginnt und daß die Interaktionsmuster von diesen stereotypen Erwartungen geprägt sind (vgl. auch CONDRY & CONDRY 1976, THOMAN et al. 1972). Ähnliches gilt für andere stereotype Erwartungen (vgl. PARKE 1978 a).

c) Schließlich sind für das Verständnis der Eltern-Kind-Beziehung die Persönlichkeitseigenschaften von zentraler Bedeutung, die die Eltern ihren Kindern im Laufe der Sozialisation zuschreiben (vgl. auch Abschnitt 2. 2. 3). BROUSSARD & HARTNER (1971) konnten zeigen, daß bereits einen Monat nach der Geburt Unterschiede in der Beeigenschaftung zu beobachten sind, die prädiktiv (und somit offensichtlich verhaltensrelevant) sind für das psychische Wohlbefinden der Kinder im Alter von vier Jahren (vgl. hierzu die ausführlichen Anmerkungen in Abschnitt 2. 2. 3). Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang die Frage, wie genau diese Eigenschaftszuschreibung ist und ob nicht häufig die Tendenz zu beobachten ist, daß solche "labels" zur self-fulfilling-prophecy werden. Zur Klärung dieser Fragen sind vor allem Interventionsstudien zu fordern.

Wenn nun also - wie wir gesehen haben - elterliche Wahrnehmungen, Einstellungen und elterliches Wissen so wichtig für das Verständnis der Eltern-Kind-Interaktion sind, stellt sich die Frage, wie diese Faktoren in die Forschung effektiv integriert werden können. BELL (1980, vgl. auch BELL & HARPER 1977) schlägt ein theoretisches Modell vor, das den eben postulierten kognitiven Aspekten gerecht werden kann. Er sieht sein Modell als eine Anwendung der Kontrolltheorie unter Einschluß von Feedbacksystemen mit homöostatischen Funktionen, das auf der Annahme basiert, daß Eltern keine für allemal festgelegten Erziehungstechniken haben, die repetitiv ohne Rücksicht auf das Verhalten der Kinder angewandt werden. Das Modell unterstellt, daß Eltern wie Kinder

ein Repertoire von hierarchisch organisierten Verhaltensweisen haben, die in vorhersagbarer Folge auftreten, abhängig vom Verhalten des Partners in einer Situation. Es handelt sich hier somit um ein echt transaktionales Modell der Eltern-Kind-Interaktion (vgl. im folgenden BELL 1980):

> "Jeder Teilnehmer einer Eltern-Kind-Interaktion hat obere und untere Grenzen in bezug auf die Intensität, die Häufigkeit oder Situationsangemessenheit von Verhalten, das der Partner zeigt. Wenn die Obergrenze von einem Partner erreicht ist, ist die Reaktion des anderen, das exzessive oder unangemessene Verhalten zu reduzieren (Kontrollreaktion an der Obergrenze). Wenn die Untergrenze erreicht ist, besteht die Reaktion darin, das unzureichende oder überhaupt nicht auftretende Verhalten des anderen zu stimulieren (Kontrollreaktion an der unteren Grenze). Vom Standpunkt der Eltern aus reduziert die "Kontrolle an der Obergrenze" Verhaltensweisen des Kindes, die über den elterlichen Standard hinausreichen. "Kontrolle an der Untergrenze" wiederum regt Verhalten an, das unterhalb des elterlichen Standards liegt. Mit anderen Worten: Ein sehr generelles Prinzip über die aktivierende Kraft von Kindern ist, daß sie - entsprechend den Erwartungen ihrer Eltern - entweder zuviel oder zuwenig beitragen oder ein Verhalten zu früh oder zu spät zeigen. In gewisser Weise ist es dann die Funktion des elterlichen Kontrollverhaltens, das Verhalten der Kinder innerhalb einer optimalen Bandbreite zu halten" (p. 25).

Was für den einzelnen Partner seine subjektive Ober- bzw. Untergrenze ist, wird nach BELL durch Einstellungen und Wissen bestimmt, die die Ausformung von Erwartungen und Standards mitdeterminieren. Weiter trägt die Informationsverarbeitung dazu bei, Verhaltensweisen des anderen Interaktionspartners zu klassifizieren (vgl. Abschnitt 2. 2), das Verhalten dieses Partners (z. B. des Kindes) mit Standards und Erwartungen zu vergleichen und (subjektiv) angemessene Verhaltensweisen aus dem elterlichen Verhaltensrepertoire auszuwählen.

2.4.3.2 Die Familie als System

Es ist in der familiären Sozialisationsforschung lange üblich gewesen, die Erforschung der Eltern-Kind-Interaktion auf die Untersuchung der Mutter-Kind-Dyade zu beschränken. Auch als die interaktionistische Perspektive im Kommen war (vgl. BELL 1968, etc.), änderte sich daran zunächst nicht viel: Es wurde zwar viel von der Sozialisationskapazität des Kindes und seiner Bedeutung für das Verhalten der Eltern gesprochen, untersucht wurde - nicht zuletzt aus ökonomischen Gründen - meist nur die Interaktion zwischen Mutter und Kind.

Durch diese Vorgehensweise wurde die Tatsache ignoriert, daß das Kind Element bzw. Teil eines sozialen Systems ist, das aus einer Vielzahl von Personen besteht, zu denen neben der Mutter der Vater, die Großeltern, Verwandte und Freunde, etc. gehören. Erst in den letzten Jahren kam man zu der Erkenntnis, daß, wolle man die Entwicklung des Kindes wirklich begreifen, das Kind als Teil eines sozialen Systems, speziell des Familiensystems, zu betrachten und entsprechend zu berücksichtigen ist.

Was das für die Forschung bedeutet, wird durch die kurze Skizzierung der wichtigsten Merkmale eines (offenen) Systems mit den sich anschließenden Ausführungen klar:

- " A system is a set of interrelated elements"(BERTALANFFY 1967, MONANE 1967). Hier kommt einmal der Ganzheitsaspekt zum Ausdruck, indem das System als untrennbare Einheit von Variablen gesehen wird, die in gewissem Maße von ihrer Umwelt abgehoben sind; weiter stehen diese Variablen in wechselseitigem Beeinflussungsverhältnis, d. h. die konstituierenden Elemente sind gleichzeitig Subjekt und Objekt.

- Bezüglich der Struktur ist zu sagen, daß ein System sich als komplexes Netzwerk von Subsystemen darstellt. In einer Familie mit Vater, Mutter und Kind wären z. B. die Vater-Mutter-, Vater-Kind- und Mutter-Kind-Dyade solche Subsysteme.

- Die Elemente und Subsysteme eines Systems (z. B. der Familie) sind weiter charakterisiert durch ein hohes Maß wechselseitiger Abhängigkeit; eine Veränderung eines Teils bewirkt die Veränderung des Zustands der anderen Teile.

- Systeme sind weiter zu charakterisieren durch die Nicht-Addierbarkeit ihrer Subsysteme, d. h. auch wenn man alles über die Subsysteme eines Systems weiß, ist damit nichts über die Funktionen des Systems als Ganzes ausgesagt. So z. B. (vgl. LAMB 1976) unterscheidet sich die Interaktion von Mutter und Kind, wenn sie alleine sind, vonihrer Interaktion, wenn der Vater dabei ist.

- Schließlich zeichnet sich ein System durch die Fähigkeit aus, seine Funktion bzw. die Beziehung seiner Elemente entsprechenden Veränderungen (aus der Umwelt, etc.) anzupassen. Die gesunde Familie ist als ein solches System zu verstehen, das den verschiedensten

Anforderungen seiner Mitglieder und Einflüssen aus der Umwelt durch immer wieder neu angepaßte Interaktionsmuster Rechnung trägt, ohne dabei seine grundlegende Funktion aufzugeben. Als Beispiel sei hier eine Familie erwähnt, deren Subsystembeziehungen durch die Ankunft eines zweiten Kindes sich notgedrungenermaßen verändern, ohne daß die Familie als Ganzes mit ihren Zielsetzungen sich grundlegend ändert.

Der Forderung, die Entwicklung des Kindes mehr aus systemtheoretischer Perspektive zu betrachten, ist am deutlichsten durch die zunehmende Einbeziehung der Väter in die Erforschung des Sozialisationsprozesses Rechnung getragen worden. Nachdem in früheren Arbeiten (vgl. z. B. MARSELLA et al. 1974, HETHERINGTON 1972, SANTROCK 1972) die Vaterabwesenheit mit ihren Auswirkungen untersucht wurde, versucht man nun, die Einflüsse der Anwesenheit des Vaters auf die familiäre Interaktion zu konzipieren (was an sich ja sinnvoller ist, weil dies der häufigere Fall ist; vgl. z. B. DAVID 1979, PARKE 1978 b, LAMB 1977, YOGMAN 1977, WEINRAUM & FRANKEL 1977, LAMB 1975, PEDERSEN et al. 1975, etc.).
MEYER-KRAMER (1980) z. B. berichtet in ihrem Sammelreferat über die Rolle des Vaters für die Geschlechtsrollenidentifikation, die moralische Entwicklung oder die intellektuelle Entwicklung. Entscheidend ist dabei (vgl. MEYER-KRAMER 1980, LAMB 1976) nicht die reine Anwesenheit des Vaters, sondern die Qualität der Beziehung zwischen Vater und Kind. FEIRING & LEWIS (1978) berichten über eine Reihe von Studien, die diese Beziehung im Vergleich zur Beziehung in der Mutter-Kind-Interaktion dokumentieren.

Sie verweisen aber zugleich darauf, daß derartige Effekte der Eltern-Kind-Subsysteme ergänzt werden müssen durch die Erforschung indirekter Effekte, die die explizite oder implizite Anwesenheit des jeweiligen dritten

Interaktionspartners und somit die (Dreier-)Familie als Ganzes berücksichtigen.

Bezüglich der expliziten Anwesenheit aller drei Mitglieder der Familie in der Interaktion konnte z. B. ROSENBLATT (1974) zeigen, daß Eltern sich in der Öffentlichkeit weniger zärtlich berühren, weniger miteinander scherzen, etc., wenn sie ihre Kinder dabei haben. Ähnliches läßt sich z. B. auch für das Verhalten der Mutter ihrem Kind gegenüber vermuten, wenn sie alleine mit ihm ist und wenn der Vater anwesend ist (und vice versa, vgl. LAMB 1976).

Mit impliziter Anwesenheit ist gemeint, daß die Zweier-Interaktion eines Elternteils mit dem Kind (z. B. Subsystem Mutter-Kind) auch beeinflußt wird durch die Beziehungen der beiden Elternteile zueinander (Subsystem Vater-Mutter). BRONFENBRENNER spricht in diesem Zusammenhang von "second-order-effects" (1973). HEATH (1976) beispielsweise konnte zeigen, daß die Beziehung der Mutter zu ihrem Kind stark davon abhängig war, wie zufrieden sie mit der Beziehung zu ihrem Mann war. Insgesamt spielt die perzipierte Beziehung der Interaktionspartner zueinander eine entscheidende Rolle bei der familiären Interaktion, wobei geschlechtsspezifische Variationen dieser Interaktion, wie sie durch eine Reihe von Befunden dargelegt werden (vgl. z. B. MACCOBY & JACKLIN 1974, ATKINSON & ENDSLEY 1976, BANNER 1979, ROTHBART & MACCOBY 1970), mittels der Einbeziehung beziehungstypischer Analysen (V-S, V-T, M-S, M-T) zu berücksichtigen sind.

Die Dynamik und Komplexität der wechselseitigen Beziehungsprozesse nimmt schließlich noch zu, wenn die Familie nicht nur aus drei Mitgliedern besteht, sondern wenn mehrere Kinder in der Familie leben (vgl. FEIRING & LEWIS 1978, p. 229 f.; hier wird vor allem der Geburtsrang bzw. die Geschwisterstellung (Erstgeborener, Nesthäkchen, etc.) von großer Bedeutung sein).

Die Erziehungsstilforschung wird bei der Untersuchung elterlichen Erziehungsverhaltens in seiner Bedeutung für die Sozialisation des Kindes verstärkt solche systemanalytischen Betrachtungen ins Kalkül ziehen müssen, wenn hier auch methodisch noch einige Probleme zu lösen sein werden.

Zu diesen Beziehungsabläufen in der Kernfamilie hinzu sind Beziehungen zu anderen Personenkreisen des weiteren sozialen Umfelds, wie z. B. Verwandte, Großeltern, Freunde, Lehrer, Meister, etc. zu erfassen und daraufhin zu untersuchen, inwieweit einmal das Verhalten der Kinder in diesen Kreisen durch elterliches Erziehungsverhalten determiniert ist (vgl. z. B. TRAUTNER 1972) und zum anderen, inwieweit elterliches Erziehungsverhalten selbst durch solche Beziehungen bestimmt ist (vgl. z. B. SCOTT 1974, STAPLES & SMITH 1954).

Schließlich zeigen eine Reihe von Befunden die altersabhängige Bedeutung elterlichen Erziehungsverhaltens (vgl. z. B. BURGER et al. 1975, KOKENESS 1974, ARMENTROUT & BURGER 1972), woraus sich die Aufgabe ergibt, den entwicklungspsychologischen Aspekt mit all seinen Problemen (besonders die "Entwicklungsangemessenheit" von Erziehungsmaßnahmen, vgl. WINTERBOTTOM 1953, TRUDEWIND 1971) in die Überlegungen miteinzubeziehen.

2. 4. 4 Zur Veränderung elterlichen Erziehungsverhaltens

Bei der Frage nach Möglichkeiten der Veränderung elterlichen Erziehungsverhaltens ist immer auch die Frage zu stellen, wohin, auf welches Ziel hin, man das Verhalten verändern will. Zur Beantwortung dieser Frage wurden in Kapitel 1 einige Aspekte herausgearbeitet. Was in diesem Zusammenhang herausgestellt werden soll, ist die Tatsache, daß die verschiedenen theoretischen Konzepte (siehe unten) aus ihren eigenen Voraussetzungen

heraus keine Aussagen darüber liefern, welche Erziehungsziele anzustreben sind und welche nicht (vgl. STAPF et al. 1972, p. 154 ff.). Die Zielsetzung ist somit eine Grundsatzfrage, deren Beantwortung das jeweilige Menschenbild einer Gesellschaft bzw. des jeweiligen Erziehers wiederspiegelt. Ist diese Entscheidung für ein bestimmtes Ziel jedoch getroffen, dann können psychologische Verhaltenstheorien durchaus dabei helfen, Mittel und Wege zu finden, dieses Ziel zu erreichen.

Im Bereich des Erziehungsverhaltens haben sich vor allem verhaltenstherapeutisch und gesprächstherapeutisch orientierte Veränderungsstrategien manifestiert.

Die Verhaltenstherapie (VT) geht davon aus, daß alles Verhalten und somit auch negativ und unangenehm empfundenes Verhalten irgendwann einmal gelernt worden ist und in der Gegenwart durch bestimmte Bedingungen in der Umwelt aufrecht erhalten wird (vgl. KANFER & PHILLIPS 1975, DGVT-Sonderheft II/1980). Die Folge daraus ist, daß sogenannte Verhaltensauffälligkeiten dadurch behoben werden können, indem man die aufrechterhaltenden Bedingungen ändert und durch neue ersetzt, die dann effektiveres Verhalten ermöglichen. Der Therapeut (bzw. der Berater der Eltern) macht nach gründlicher Verhaltensanalyse Veränderungsvorschläge bezüglich des in Frage stehenden Verhaltens (bzw. leitet sie ein oder führt sie durch), die dann helfen sollen, die beklagten Symptome, wie Leistungsstörungen, aggressives Verhalten, etc. abzubauen. Eine Verbesserung der Beziehung innerhalb der Familie wird als Folge der Verhaltensänderung erwartet.

Im Gegensatz zur Verhaltenstherapie, welche Beratung im klassischen Sinn praktiziert (Direktivität), vertritt die Gesprächspsychotherapie (GT) die Ansicht, daß eine gute Beziehung zwischen den Familienangehö-

rigen eine Voraussetzung dazu ist, daß Verhaltensänderungen eintreten bzw. von Dauer sind. Eine gute Beziehung äußert sich z. B. nach GORDON (1974) darin, daß sich die Beteiligten der familiären Interaktion gegenseitig als Person akzeptieren, daß sie ihre Bedürfnisse einander kundtun, daß sie auf die Bedürfnisse der anderen eingehen und mit gemeinsam erarbeiteten Strategien bestehende Probleme einer möglichen Lösung in gegenseitiger Verantwortlichkeit näher bringen. Es wird deutlich, daß hier mehr das einfühlende, verstehende und akzeptierende Moment eine Rolle spielt (und somit auch kognitive Konzepte wie Erziehungseinstellungen, Erziehungsziele, Fremd- und Selbstbilder neben den Erziehungspraktiken an Bedeutung gewinnen). Diese Therapierichtung basiert auf den Arbeiten von ROGERS (vgl. z. B. 1973 b, zusammenfassend TAUSCH & TAUSCH 1978, BOMMERT 1977, BIERMANN & RATJEN et al. 1979) und deren theoretischen Annahmen. Eine seiner wichtigsten anthropologischen Grundpositionen sagt aus, daß jeder Mensch das Bedürfnis nach positiver Selbstwertschätzung hat; Störungen im interpersonellen Bereich führt er unter anderem auf mangelnde positive Selbstwertschätzung zurück; es ist deshalb von dieser Position aus klar, daß eine reine Verhaltensänderung keinen langdauernden Erfolg haben kann. Erst die oben beschriebenen Merkmale des Einfühlens, Verstehens und Akzeptierens bewirken nach ROGERS eine optimale Selbstwertschätzung und legen damit den Grundstein für eine effektive Auseinandersetzung mit der Umwelt.

In diesem gesprächspsychotherapeutischen Vorgehen zeigt sich ein Aspekt, der in neuerer Zeit immer mehr durch die verstärkte explizite Berücksichtigung elterlicher Kognitionen in Modifikationsprogrammen zum Tragen kommt: Nur wenn man die impliziten Theorien mit in die Veränderungsstrategien einbezieht, lassen sich langfristige Erfolge erzielen (vgl. z. B. HINKLE et al. 1979), da

die Wahrscheinlichkeit, daß einzelne z. T. sehr spezifische Verhaltensänderungen (durch VT z. B.) sich ohne weiteres durchschlagend rückkoppeln mit den dahinterstehenden Kognitionen (vielfach mit sehr weitem Generalisierungsbereich), in vielen Fällen zumindest fraglich ist.

Daß die vielleicht nun drängende Frage, welche der Methoden jetzt wohl die bessere ist, als solche für die Praxis nicht sehr weitführend ist, zeigt MINSEL (1975) auf: Sie sieht es als wichtigste Aufgabe einer Beratung, den Eltern das eigentlich bedeutsame Ziel der Erziehung wie auch des therapeutischen Bemühens nahezubringen, nämlich die Förderung der seelischen Gesundheit des "behandelten" Individuums. Darunter versteht sie die Möglichkeit einer subjektiv befriedigenden Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt. Auf dem Weg dorthin können nach MINSEL sowohl verhaltenstherapeutische als auch gesprächstherapeutische Methoden nützlich sein. Von verhaltenstherapeutischen Methoden ist ja seit je her bekannt, daß sie leicht erlernbar sind und die Eltern zur Mitarbeit gut motivieren, gerade weil sie Elemente verwenden, die der Erziehungspraxis sehr ähnlich sind (z. B. Lob, Bestrafung, Ignorieren, etc.). Die GT hat den Vorteil, daß das Kind in seinen Eltern einen verständnisvollen Partner findet, der stark akzeptiert und unterstützend ist. Auch das ist sehr wichtig für eine effektive Beziehung. MINSEL meint nach kritischer Abwägung dieser Gesichtspunkte: " Die Lösung könnte in einer Integration beider Ansätze liegen. So müßten Eltern in die Lage versetzt werden, beide Methoden jeweils situationsspezifisch zielorientiert anzuwenden" (a. a. O. p. 162). Hier sind gewisse Analogien zur therapeutischen Relevanz der Selbsttheorie von EPSTEIN (1979, vgl. Abschnitt 2. 2. 3) zu sehen, der auf Grund der hierarchischen Ordnung kognitiver Stukturen die therapeutische Interventionsstrategie von der

Spezifität bzw. Generalität des anstehenden Problems abhängig macht.

Abschließend sei erwähnt, daß es in der Zwischenzeit eine Reihe von Trainingsprogrammen gibt, die teils therapeutisch, teils präventiv mit den geschilderten Konzepten erfolgreich arbeiten (vgl. z. B. HINKLE et al. 1979, ELLER & WINKELMANN 1978, MÜLLER 1978, GABEL 1975, MINSEL 1975, vgl. auch die Interventionsartikel in LUKESCH et al. 1980). Aus psychoanalytisch orientierten Richtungen sind die in diesem Zusammenhang nicht näher erläuterten familientherapeutischen Ansätze zu erwähnen (vgl. z. B. GERLICHER 1977).

2. 4. 5 Postulate für eine systematische und umfassende Erziehungsstilforschung

Die vorangegangenen Abschnitte haben eine Reihe von wichtigen Punkten ausführlich behandelt oder zumindest am Rande erwähnt, die bei einer systematischen Betrachtung von Sozialisationsprozessen eine Rolle spielen. Hier sollen diese Punkte als grundlegende Elemente eines umfassenden Bezugsrahmens in Form von Postulaten zusammengefaßt werden.

Es ist demnach für die Erziehungsstilforschung zu fordern:

(1) die konsequente Berücksichtigung kognitiver Komponenten einschließlich der subjektiven Handlungstheorie der Beteiligten

(2) die konsequente Berücksichtigung selbstperzipierten und fremdperzipierten sowie des durch Dritte beobachteten Erziehungsverhaltens

(3) eine verstärkte sozioökologische Betrachtungsweise bei der Erklärung erzieherischen Handelns und seinen Auswirkungen

(4) die Betrachtung der Eltern-Kind-Beziehung als transaktionales Phänomen

(5) die Einbeziehung von Geschlechts- und Altersunterschieden der Sozialisanden für eine dynamische, entwicklungspsychologische Betrachtung der familiären Sozialisation

(6) eine systemanalytische Betrachtungsweise der Familie mit der daraus folgenden Konsequenz der Einbeziehung verschiedener Beziehungstypen (V-S, V-T, M-S, M-T) und der Erfassung indirekter "second-order"-Effekte

(7) die Berücksichtigung weiterer Sozialbeziehungen, wie Verwandte, Freunde, Lehrer, Meister, etc.

(8) die verstärkte Bemühung um "Bedingungswissen" bzw. korrekte Interpretation von "Tatsachenwissen"

(9) die Integration der Befunde in übergeordnete Theorien bzw. die stringente Ableitung von Hypothesen aus solchen Theorien

(10) die verstärkte Berücksichtigung situativer Momente für die Erklärung erzieherischen Handelns in Relation zu individuumsspezifischen Parametern

(11) die verstärkte Ableitung therapeutischer und präventiver Strategien aus einer systematischen Erfassung elterlichen Erziehungsverhaltens und seinen Bedingungen heraus

(12) und schließlich das Bemühen um Möglichkeiten für den optimalen methodischen Zugang zu den einzelnen Fragestellungen.

3. Theoretische Begrundung und Herleitung der Untersuchung

Nachdem im vergangenen Kapitel der theoretische Bezugsrahmen für die vorliegende Arbeit ausführlich dargestellt wurde, soll nun versucht werden, die zentralen Aspekte dieser Ausführungen nochmals hervorzuheben, um damit zugleich die empirische Fragestellung abzuleiten und in einen sinnvollen konkreten Kontext zu stellen (es wird dabei auf die Literatur in den verschiedenen Abschnitten verwiesen).

Im Rahmen der verstärkt kognitionstheoretischen Überlegungen innerhalb der Psychologie (vgl. Abschnitt 2. 1) hat sich als ein wichtiger Punkt herausgestellt, daß menschliche Individuen im Laufe ihrer Entwicklung durch die Interaktion mit ihrer Umwelt zu einem organisierten, differenzierten und integrierten Konstruktsystem gelangen.

Einen elementaren Bestandteil dieses Konstruktsystems, das in seiner strukturierenden, antizipierenden und funktionalen Bedeutung die naive Handlungstheorie eines jeden Individuums impliziert, stellt das sog. interne Umweltmodell dar, das die Inhalte speichert, die sich aus der Interaktion des betreffenden Individuums mit Objekten seiner materiellen und sozialen Umwelt ergeben und in Form von Kognitionen verschiedenster Art präsent sind (vgl. Abschnitt 2. 2). Diese internen Umweltmodelle sind aufzufassen (in Analogie zu den internen Selbstmodellen, vgl. FILIPP 1978) als die jeweils zu einem Zeitpunkt gegebenen Endprodukte, die aus dem Prozeß der Verarbeitung von Informationen aus der Umwelt resultieren und die das zukünftige Handeln und Erleben mitdeterminieren.

Einen zentralen inhaltlichen Aspekt dieser internen Umweltmodelle stellen kognitive Konzepte dar, die sich Menschen über ihre sozialen Interaktionspartner machen. Eine Reihe von Überlegungen zur Psychologie der Personenwahrnehmung, und hier insbesondere den Attributionstheorien, zeigt, daß diese Konzeptbildung häufig in Form von Eigenschaftszuschreibungen geschieht (vgl. Abschnitt 2. 2. 3 a). Gerade in der Eltern-Kind-Beziehung mit ihren intensiven und zeitlich ausgedehnten Kontakten bekommt die Bedeutung von Kognitionen in Form von Eigenschaftsetikettierungen für das Verständnis dieser Beziehung einen größeren Stellenwert (vgl. Abschnitt 2. 4. 3. 1 und 2. 4. 1).

Neben einer Reihe von Faktoren, die diese Konzeptbildung der Eltern determinieren (vgl. Abschnitt 2. 2. 3 a), ist hier vor allem die Sozialisationskapazität des Kindes zu erwähnen, die einen elementaren Teilaspekt der interaktionistischen Perspektive der Eltern-Kind-Beziehung darstellt (vgl. Abschnitt 2. 4. 3); zu verstehen ist darunter, daß nicht nur die Eltern Einfluß auf das Kind nehmen, sondern daß sehr wohl auch das Kind durch sein Verhalten die Eltern beeinflussen kann. Kognitionstheoretisch bedeutet das aber, daß Eltern nicht nur in Abhängigkeit von Kinddispositionen handeln (reagieren), sondern daß diese Verhaltensweisen des Kindes von den Eltern mit Rückgriff auf bereits bestehende Kognitionen interpretiert und in ihr handlungsdeterminierendes Konstruktsystem (= internes Umweltmodell) integriert werden (vgl. Seite 130). Das Erziehungsverhalten wird also nicht als unabhängig von der Interaktion mit dem Kind begriffen, sondern es wird betrachtet "als ein Resultat der Erfahrungen, die Eltern in der Erzieherrolle mit sich selbst und vor allem mit der Persönlichkeit ihres Kindes gemacht haben .." (ENGFER et al. 1973, p. 36). Diese Erfahrung umfaßt u. a. die kognitiven Konzepte, welche die Eltern bezüglich ihres Kindes

haben und die ihr Verhalten in zukünftigen Situationen mitbestimmen.

Bislang gibt es eine Reihe von Untersuchungen, die mehr oder minder explizit die Determination individuellen Verhaltens durch kognitive Konzepte belegen (vgl. Abschnitt 2. 2. 2); für die Erziehungsstilforschung liegen diesbezüglich sehr wenige Arbeiten vor, die diese Beziehung ausdrücklich postulieren und untersuchen (vgl. FLYNN 1979, ENGFER & SCHNEEWIND 1975) und vor allem werden bei diesen wenigen Arbeiten immer nur Teilaspekte des elterlichen Erziehungsverhaltens erfaßt (Einstellungen, Praktiken, etc.).

Im ersten Teil dieser Fragestellung soll deshalb die Bedingtheit elterlichen Erziehungsverhaltens durch kognitive Kind-Konzepte mit Hilfe eines Instrumentariums aufgezeigt werden, das elterliches Erziehungsverhalten umfassend darstellt (Erziehungspraktiken, -einstellungen, -ziele und Belohnungs-/Bestrafungstechniken, vgl. Abschnitt 4. 1. 2. 2).
Abbildung 9 a zeigt grob skizziert den ersten Teil der Fragestellung.

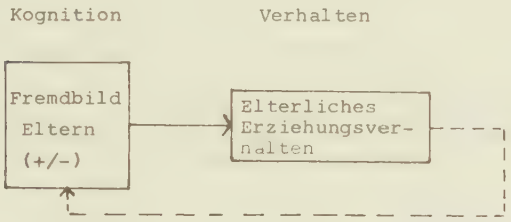


Abb. 9 a: Hypothetische Beziehung zwischen Kognition und Verhalten

Eine Bemerkung sei hierzu angefügt:

Auch wenn die Beziehung zwischen dem elterlichen Fremdbild vom Kind und dem elterlichen Erziehungsverhalten so formuliert ist, daß im Sinne der Experimentalpsychologie die Kognitionen als unabhängige und das Verhalten als abhängige Variable betrachtet werden, so sind sie in ihrem eigentlichen Wesen wechselseitig aufeinander bezogen (vgl. Abschnitt 2. 2. 1 und 2. 2. 2): Kognitionen entwickeln sich aus den Interaktionen einer Person mit Objekten ihrer Umwelt in einem speziellen motivationalen und kognitiven Kontext und sie verändern sich durch nachfolgende Interaktionen mit diesen Objekten (bzw. können sich verändern). Die Skizzierung in Abbildung 9 a, die die vorhergehenden Ausführungen in komprimierter Form darstellt, dient deshalb vor allem dazu, die oft vernachlässigte kognitive Komponente bei der Erklärung menschlichen Verhaltens in ihrer Bedeutsamkeit herauszustellen und kognitive Konstrukte als elementaren Bestandteil menschlichen Existenzbewußtseins aufzuzeigen. Das Schema und die empirischen Daten, mit denen diese Beziehung untersucht wird, stellen somit die Bedeutung des wechselseitigen Zusammenhangs lediglich zu einem bestimmten Zeitpunkt innerhalb eines zeitlichen Kontinuums dar.

Bislang war nur die Rede vom internen Umweltmodell. Das interne Selbstmodell stellt den anderen grundlegenden Bestandteil der subjektiven Handlungstheorie eines Individuums dar (vgl. Abschnitt 2. 3). Der zweite umfassendere Teil der Fragestellung befaßt sich mit der Genese dieses internen Selbstmodells unter Rückgriff auf die im ersten Teil dokumentierten bzw. postulierten kognitionstheoretischen Überlegungen. Was die Entwicklung des kindlichen Selbstkonzepts angeht, so haben wir gesehen (vgl. Abschnitt 2. 3. 2), daß u. a. sowohl kognitive Konzepte in Form von direkten Prädikatenzuweisungen als auch mehr oder minder offene Verhaltens-

weisen in Form von indirekten Prädikatenzuweisungen eine Rolle beim Aufbau des Selbstkonzepts spielen, d. h. sie stellen neben komparativen, reflexiven und ideationalen Prädikaten-Selbstzuweisungen zwei Hauptquellen selbstbezogener Information dar. Wir haben auch gesehen, daß die empirische Forschung für beide Gebiete eine Menge an relevanten Untersuchungen anzubieten hat (vgl. Abschnitt 2. 3. 2. 1). Bislang aber wurde noch nie versucht, diese beiden Informationsquellen nicht als in ihrer Bedeutung für das Selbstkonzept unabhängig voneinander zu sehen, sondern im Kontext der zuvor geschilderten kognitionstheoretischen Ausführungen im Zusammenhang zu betrachten, der Art, daß man annimmt, daß die direkten Prädikatenzuweisungen (kognitive Konzepte) sich über indirekte Prädikatenzuweisungen (Verhalten) vermitteln und somit für das Selbstkonzept bedeutsam werden (Mediationsannahme).

Diese Fragestellung scheint besonders für den Bereich der Eltern-Kind-Beziehung von Relevanz zu sein, da von vielen Autoren die Ansicht geteilt wird, daß direkte Prädikatenzuweisungen (also z. B. die Zuschreibung typischer Eigenschaften) ihren besonderen Stellenwert bei jungen Menschen haben, die in ihrer Selbstkonzeptentwicklung noch mehr beeinflußbar sind als Erwachsene und daß sie weiter auf Grund ihres oft stark bewertenden und urteilenden Charakters besonders in relativ "intimen" Kontakten eine Rolle spielen, wie sie in der Eltern-Kind-Interaktion ja häufig gegeben sind.

Abbildung 9 b zeigt die vollständige Skizzierung des untersuchten Beziehungszusammenhangs.

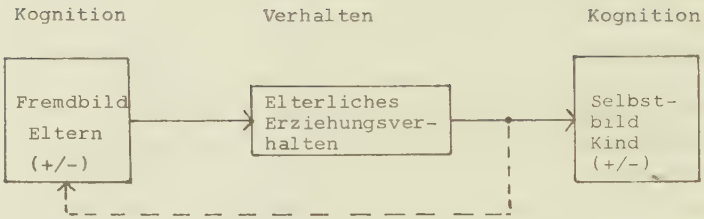


Abb. 9 b: Kognitionsvermitteltes Erziehungsverhalten als ein Bedingungsfaktor der kindlichen Selbstkonzeptentwicklung

Da, wie im empirischen Teil der Arbeit noch näher auszuführen sein wird (vgl. Abschnitt 4. 2), vermutlich die Beziehung von elterlichem Fremdbild und kindlichem Selbstkonzept nicht eindeutig ist, der Art, daß Kinder sich alle Eigenschaften in gleichem Maße zuschreiben wie es die Eltern für ihr Kind tun, ergibt sich für die Klärung der Genese des Selbstkonzepts die zusätzliche Aufgabe, neben dem kognitionsvermittelten selbstperzipierten elterlichen Erziehungsverhalten gegebenenfalls noch andere Variablen hinzuzuziehen. Hier wird insbesondere dem Systemcharakter der Familie (vgl. Abschnitt 2. 4. 3. 2) Rechnung zu tragen sein, indem der korrespondierende Elternteil (bei einer Stichprobe Mutter-Sohn also der Vater) in seiner Bedeutung für die Entwicklung des kindlichen Selbstkonzepts zu beachten sein wird und daß weiter noch andere Variablen - je nach Bearbeitungsstand der Fragestellung - herangezogen werden (vgl. Abschnitt 4. 3).

Diese Untersuchung ist somit primär als Explorationsstudie mit hypothesengenerierendem und -überprüfendem Charakter zu verstehen. Sie soll vor allem einen Beitrag zur Veranschaulichung der Bedeutung globaler kognitiver Konzepte für das elterliche Erziehungsverhalten leisten, wobei durch die Einbeziehung des kindlichen Selbstkonzepts die Relevanz dieser kognitionstheoretischen Überlegungen in ihrer Auswirkung auf kindliche Verhaltensdispositionen gezeigt werden soll. Zugleich soll zusätzlich der Komplexität der Selbstkonzeptentwicklung Rechnung getragen werden, indem das Kind als in einem sozialen System (mit familiären Beziehungen, peer-group-Beziehungen, etc.) stehend betrachtet wird und die entsprechenden Interaktionspartner (mit ihrem Verhalten und ihren Kognitionen) sowie andere relevante Variablen soweit möglich bzw. verfügbar Berücksichtigung finden.

4. Empirische Untersuchung

4. 1 Stichproben und Erhebungsinstrumente der Untersuchung

Es ist vorauszuschicken, daß die folgende Untersuchung im Rahmen des EKB-Projekts München mit den dort entwickelten Erhebungsinstrumenten und den dort vorliegenden Daten durchgeführt wurde (vgl. SCHNEEWIND et al. 1975-1976, SCHNEEWIND 1979-1980).*

4. 1. 1 Die Stichproben

Abbildung 10 zeigt den Versuchsplan des EKB-Projekts. Demnach sind die Kinder der Familien, über die Aussagen gemacht werden, zwischen 9 und 14 Jahre alt, wobei gleichviele Mädchen und Jungen erfaßt wurden; es wurde weiter der Sozialstatus der Eltern kontrolliert (Ober-, Mittel-, Unterschicht) und auch die Lebensumwelt fand, wenn auch nur grob, Berücksichtigung: die Hälfte der Familien kommt aus Stadtkreisen (Dortmund, Offenbach, Gießen, Koblenz, Pirmasens, Worms und Wetzlar), die andere aus Landkreisen (Alzey, Merzig-Wadern, Unna, Mayen, Kleve, Dillkreis und Odenwaldkreis). Die Untersuchung konzentrierte sich pro Familie auf die Beziehungstriade Vater, Mutter und Kind. Auf Grund der verschiedenen zu kontrollierenden Variablen ergab sich ein 3x3x2 Versuchsplan, wobei jede Zelle mit 30 Erhebungseinheiten (Familien) besetzt ist (vgl. Abbil-

---

* Es sei an dieser Stelle nochmals Herrn Prof. Dr. Klaus A. Schneewind für die Überlassung allen notwendigen Materials und für die Unterstützung innerhalb des EKB-Projekts gedankt.

	Alter (Jahre)	9 - 10		11 - 12		13 - 14		
	Geschlecht	M	J	M	J	M	J	Summe
Schicht-zugehörig-keit	Unterschicht	30	30	30	30	30	30	180
	Mittelschicht	30	30	30	30	30	30	180
	Oberschicht	30	30	30	30	30	30	180
	Summe	90	90	90	90	90	90	540

Abb. 10: Versuchsplan des EKB-Projekts (In: SCHNEEWIND et al. 1975-1976, p. 76)

dung 10). Ursprünglich ergaben sich also 540 Einheiten, bei denen dann systematisch mit einer Reihe von Erhebungsinstrumenten eine Vielzahl von Variablen erfaßt wurde (vgl. SCHNEEWIND et al. 1975-1976); die für diese Untersuchung relevanten Dateninstrumente werden im folgenden Abschnitt dargestellt.
Die Gewinnung der Erhebungseinheiten erfolgte über die zuständigen psychologischen Beratungsstellen der ausgewählten Kreise; durch sie wurden Schulen ermittelt (jeweils eine Schule der Schultypen: Grundschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium), deren Schülerschaft die soziale Struktur der jeweiligen Region optimal wiedergibt. Über die Schulleiter wurde danach jeweils eine Klasse der Altersstufen 9 bis 14 ausgewählt, die Eltern der Schüler angeschrieben und anhand der zurücklaufenden Bereitschaftserklärungen und eines zu diesem Zweck entwickelten Kurzfragebogens die zur Befragung geeigneten Familien herangezogen. Probleme traten hier vor allem im Bezug auf den Rücklauf (durchschnittlich 30% der Eltern antworteten nur, und wiederum 30% davon - also 10% der angeschriebenen Eltern - erklärten sich bereit, an der Untersuchung teilzunehmen) auf und ebenso bei der Gewinnung spezifischer Substichproben (z.B. Oberschicht), die auf Grund ihrer geringen Häufigkeit in der Gesamtpopulation schwer zu erreichen sind. Ein Grund für den schwachen Rücklauf mag das geringe Versuchspersonenhonorar bei der gleichzeitig doch sehr hohen zeitlichen Inanspruchnahme (pro Familie waren für die gesamte Erhebung aller Variablen durchschnittlich 16 Stunden notwendig) gewesen sein (vgl. SCHNEEWIND et al. 1975-1976, p. 76 f).
Die oben im Versuchsplan angegebene Gesamtzahl der Familien von 540 erhöhte sich durch weitere 30 Familien, die aus Sicherheitsgründen ebenfalls untersucht wurden (falls einige andere ausfallen würden), auf 570.

Da, wie frühere Ausführungen gezeigt haben (vgl. Abschnitt 2.4.3.2), die Erziehungsstilforschung zunehmend die fa-

miliäre Interaktion unter systemtheoretischen Gesichtspunkten betrachtet, wurde in dieser Untersuchung besonderer Wert auf die verschiedenen Beziehungstypen (V-S, V-T, M-S, M-T) gelegt und die Gesamtstichprobe entsprechend aufgeteilt; es befinden sich somit als Ausgangslage in jeder der vier Substichproben jeweils 285 Versuchspersonen.

4. 1. 2 Die Erhebungsinstrumente

4. 1. 2. 1 Das Polaritätenprofil zur Erfassung des elterlichen Fremdbilds und des kindlichen Selbstbilds

Zur Erfassung solch "komplexer Merkmale" (SCHULZ, v. THUN & LANGER 1974), wie sie das Fremdbild und das Selbstbild darstellen, hat sich in der psychologischen Forschung das sogenannte "Polaritätenprofil" (vgl. z.B. HOFSTÄTTER 1955), auch "Semantisches Differential" (SNIDER & OSGOOD 1972) oder "Eindrucksdifferential" (BERGLER 1975) genannt, bewährt. Es handelt sich dabei um eine Reihe von Eigenschaftsbegriffen, die zusammen mit ihren Gegenpolen in Form einer meist 7-stufigen Skala den Versuchspersonen dargeboten werden; diese geben dann durch Ankreuzen einer dieser Abstufungen ihr Urteil darüber ab, inwieweit der eine oder der andere Ausprägungsgrad für ein bestimmtes vorgegebenes Konzept (z.B. "mein Kind" oder "ich") oder einen Begriff ihrer Meinung nach zutrifft.

Auch im EKB-Projekt München wurde die Erfassung von Fremd- und Selbstbild mit einem Polaritätenprofil vorgenommen. ENGFER et al. beschreiben die Entwicklung der ursprünglichen Form dieses Polaritätenprofils für die Untersu-

chung des EKB-Projekts so:

> "Das von uns verwendete Polaritätenprofil von 23 Eigenschaftspaaren wurde deduktiv entwickelt, wobei unter anderem auf die bei CATTELL (1957) beschriebenen und im deutschsprachigen Raum von ROTH (1966 in SCHARMANN 1966) und NEUBAUER (1971) verwendeten Eigenschaftspolaritäten, aber auch auf einschlägige Untersuchungen bei NORMAN (1963) und PASSINI & NORMAN (1966) zurückgegriffen wurde. Diese Eigenschaftspaare lassen sich zudem inhaltlich den folgenden Bereichen zuordnen:
>
> 1. Soziales Verhalten
> 2. Motivation
> 3. Temperament
> 4. Begabung und Konstitution
> 5. Gefühl und emotionale Sensibilität"
>
> (1973, p. 237 f).

In einer Voruntersuchung zum EKB-Projekt wurden diese 23 Eigenschaftspaare 916 Müttern und 449 Vätern dargeboten; sie sollten angeben, wie sie sich selbst und ihre Kinder real und ideal sehen. Zwischen jedem Eigenschaftspaar lag eine sieben-stufige Rating-Skala mit einem neutralen Punkt 0 und je drei Stufen in Richtung auf jeden Pol (-3 bis +3). Neben vielen anderen Vergleichen wurden die Realbilder einer faktorenanalytischen Auswertung unterzogen (vgl. SCHNEEWIND et al. 1975-1976, p. 16-18 und p. 37 f). Hierbei ergaben sich bei allen Substichproben vier Faktoren, die hinsichtlich ihrer Struktur und der sie konstituierenden Items weitgehend identisch waren. Diese vier Faktoren (abgekürzt genannt "Willensstärke", "Extraversion", "Empfindsamkeit" und "Stabilität") entsprechen im großen und ganzen den von CATTELL, EYSENCK und GUILFORD gefundenen Persönlichkeitsfaktoren zweiter Ordnung (vgl. PAWLIK 1968, Kap. 15/16), was in Anbetracht des Zurückgriffs auf CATTELL's Persönlichkeitsdimensionen

bei der Erstellung der Eigenschaftsskalen nicht verwundert (vgl. auch FILIPP 1975, p. 154 ff).

Die Ergebnisse führten dazu, daß man in der Hauptuntersuchung des EKB-Projekts mit einem auf diese vier Faktoren reduzierten Datensatz arbeitete. Für jeden Faktor würden die drei am höchsten ladenden Items ausgewählt. Diese 12 Eigenschaftspaare (vgl. Tabelle 2) wurden in sechs verschiedenen Versionen (nach dem Zufall gemischt und mit vertauschten Polen) den Eltern und Kindern vorgelegt (vgl. Tabelle 3). Von diesen sechs Versionen interessieren in dieser Untersuchung insbesondere zwei, nämlich wie die Eltern ihr Kind real sehen (zur Erfasssung der kognitiven Eigenschaftskonzepte, die Eltern von ihren Kindern haben) und wie die Kinder sich selbst real sehen (zur Erfassung der kindlichen Selbstkognitionen bezüglich dieser Eigenschaften).
Zu einem späteren Zeitpunkt der Untersuchung werden dann noch die vom Kind perzipierten elterlichen Fremdbilder (also wie die Kinder glauben, daß ihre Eltern sie sehen), eine Rolle spielen.

Für die vorliegende Arbeit war es nun aus verschiedenen Gründen zunächst das Ziel, durch einige Voranalysen die Dimensionierung dieses Polaritätenprofils mit seinen 12 Eigenschaftspaaren im Hinblick auf die Fragestellungen zu überprüfen und gegebenenfalls neu zu strukturieren.

Da es in dieser Arbeit u.a. um die Frage geht, wie der elterliche Erziehungsstil bei Eltern aussieht, deren Kinder die ihnen zugeschriebenen Eigenschaften übernehmen und vice versa, sollte geprüft werden, welche Beziehungen sich zwischen dem elterlichen Fremdbild und dem kindlichen Selbstbild aufzeigen lassen und ob sich dadurch unter Umständen grundlegende gemeinsame Dimensionen finden lassen, nach denen Eltern und Kinder ihre hier angesprochenen Perzeptionen strukturieren.
Warum man dabei nicht auf die vorliegenden vier Konzepte

Item 1	starkes Durchsetzungsvermögen, herrschend vs. kein Durchsetzungsvermögen, sich unterordnend (Wi)
Item 2	empfindsam, weich vs. robust, hart (Em)
Item 3	lebhaft, lebendig vs. träge, lahm (Ex)
Item 4	ernst, bedrückt vs. fröhlich, unbeschwert (Ex)
Item 5	leicht zu entmutigen, geringes Durchhaltevermögen vs. ausdauernd, zäh (Wi)
Item 6	nervös, leicht erregbar vs. gelassen, nicht aus der Ruhe zu bringen (St)
Item 7	nüchtern, sachlich, kalt vs. gefühlvoll, warmherzig (Em)
Item 8	gründlich, gewissenhaft vs. oberflächlich, ungenau (St)
Item 9	in sich gekehrt vs. anderen gegenüber aufgeschlossen (Ex)
Item 10	launisch, sprunghaft vs. ausgeglichen, beständig (St)
Item 11	ohne Ehrgeiz, willensschwach vs. ehrgeizig, willensstark (Wi)
Item 12	fügsam, willig vs. eigensinnig, stur (Em)

Tab. 2: Die 12 Eigenschaftspaare des im EKB-Projekt verwendeten Polaritätenprofils (Wi = Willenskraft; Ex = Extraversion; Em = Empfindsamkeit; St = Stabilität)

E L T E R N	K I N D
Wie sehe ich mich (Reales Selbstbild)	Wie sehe ich mich (Reales Selbstbild)
Wie möchte ich gerne sein (Ideales Selbstbild)	Wie möchte ich gerne sein (Ideales Selbstbild)
Wie sehe ich mein Kind (Reales Fremdbild-Kind)	Wie sieht mich mein Vater (Perzipiertes Fremdbild-Vater)
Wie möchte ich mein Kind gerne sehen (Ideales Fremdbild-Kind)	Wie möchte mich mein Vater gerne sehen (Ideales perzipiertes Fremdbild-Vater)
Wie sehe ich meinen Ehepartner (Reales Fremdbild-Ehepartner)	Wie sieht mich meine Mutter (Perzipiertes Fremdbild-Mutter)
Wie möchte ich meinen Ehepartner gerne sehen (Ideales Fremdbild-Ehepartner)	Wie möchte mich meine Mutter gerne sehen (Ideales perzipiertes Fremdbild-Mutter)

Tab. 3: Versionen des Polaritätenprofils im EKB-Projekt

("Willensstärke", "Extraversion", "Empfindsamkeit" und "Stabilität") zurückgriff, lag neben dem eben erwähnten Grund der nicht empirisch geprüften Beziehungsstruktur von Fremd- und Selbstbild zusätzlich einmal daran, daß die vierdimensionale Strukturierung in den Voranalysen des EKB-Projekts lediglich mit den Daten der Eltern gefunden wurde und für die Hauptuntersuchung implizit für die Kinder mitübernommen wurde, und zum anderen daran, daß Itemanalysen des Polaritätenprofils mit den Daten der Eltern in der Hauptuntersuchung die Struktur nicht mehr so eindeutig nahelegten, indem z.T. bestimmte Items für die sie zutreffende Dimension nur sehr geringe Konzept-Item-Korrelationen aufwiesen oder daß Items höhere Korrelationen mit anderen Dimensionen zeigten als mit der für sie eigentlich zugehörigen Dimension.

Zur methodischen Lösung des anstehenden Problems der gemeinsamen Strukturierung elterlicher Fremd- und kindlicher Selbstwahrnehmung bietet sich eine Variante der Faktorenanalyse an, die sog. "Multiple-Set-Factor-Analysis" (vgl. z.B. SKINNER 1977, HORST 1965): Über eine Reihe von Schritten ermöglicht es die hier verwendete Form dieser "MSFA", die faktorielle Struktur verschiedener (zwei oder mehr) Variablen-Sets nach einem u.a. von HORST (1965) vorgegebenem Kriterium so zu bestimmen, daß die größtmögliche Konvergenz der einzelnen Sets in Form der maximalen Erfassung der Kovarianz zwischen den Variablenblöcken gewährleistet ist.*
Dabei wird zunächst mit Hilfe der Hauptkomponentenanalyse die Struktur der gesamten Matrix (= alle Sets mit allen Variablen) und die Struktur innerhalb der einzelnen Variablen-Sets bestimmt. Die Faktorgewichte inner-

---

* Die folgende Beschreibung bezieht sich auf ein von Jan-Bernd Lohmöller (Bundeswehrhochschule Neubiberg) unveröffentlichtes Manuskript mit Angaben zur Programmierung verschiedener multivariater Verfahren.

halb der einzelnen Sets sind so bestimmt, daß die mit ihrer Hilfe berechneten Faktorwerte unkorreliert und standardisiert sind (man spricht von orthogonalisierten Variablen). Die Korrelationen dieser orthogonalisierten Variablen über die Gesamtmatrix (also über alle Variablen-Sets) werden nun wieder einer Hauptkomponentenanalyse unterzogen. Die daraus sich u.a. ergebende Faktorladungsmatrix der orthogonalisierten Variablen wird dann - um innerhalb eines Variablenblocks orthogonale Faktoren mit maximaler Erfassung der Kovarianz zwischen den Variablenblöcken zu bestimmen (siehe oben) - innerhalb eines jeden Blocks einer Orthonormierungstransformation unterzogen, die das gewünschte Ergebnis bringt: Die Korrelation dieser Faktoren mit den Originalvariablen bringt die Ladungen der Variablen auf den einzelnen Faktoren. Abschließend wird diese Faktorladungsmatrix einer Varimax-Rotation unterzogen und ist dann der Interpretation zugänglich. Soweit kurz zu den grundlegenden methodischen Verfahrensschritten bei der "Multiple-Set-Factor-Analysis" (vgl. näheres bei SKINNER 1977, HORST 1965).

Ziel der vorliegenden Analyse war es, für die zur Diskussion stehenden Fragestellungen (vgl. Abschnitt 4. 2) grundlegende Dimensionen der Eigenschaftszuschreibung zu finden, die für alle vier Substichproben (V-S, V-T, M-S, M-T) vergleichbaren Inhalts sind, so daß sich im späteren Verlauf der Untersuchung Vergleiche zwischen den einzelnen Beziehungstypen bezüglich der Bedeutung kognitiver Konzepte für das Erziehungsverhalten anstellen lassen.

Die "Multiple-Set-Factor-Analysis" wurde mit verschiedenen Sets (einmal 2 Sets: Vater-Fremdbild, Sohn-Selbstbild / Mutter-Fremdbild, Sohn-Selbstbild / etc.; einmal 3 Sets: Vater- und Mutter-Fremdbild, Sohn-Selbstbild / Vater- und Mutter-Fremdbild, Tochter-Selbstbild) und verschiedenen Faktorenlösungen (2, 3, 4 Faktoren) gerechnet. Als Ergebnis zeigte sich, daß in keiner der Analysen eine ef-

fektive Drei- oder Vier-Faktorenlösung reproduziert werden konnte, sondern daß vielmehr eine Zwei-Faktorenlösung die am besten interpretierbare Strukturierung erbrachte. Hierbei erwies sich eine Einbeziehung von drei Sets (Vater, Mutter, Kind), welche eine Sicht der Familie als soziales System impliziert, als in diesem Rahmen bestmögliche Form der Dimensionierung, da in ihr die bei den "Zwei-Set-Analysen" z.T. schon indizierten Strukturierungen noch klarer zum Ausdruck kamen.

Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse der "Multiple-Set-Factor-Analysis". Dabei bedeuten die Zahlen in den einzelnen Zellen die Ladungen der rotierten Faktorladungsmatrix. Die Vorzeichen beziehen sich auf die am linken Rand durch Ziffern angegebenen Eigenschaftspaare des Polaritätenprofils (vgl. hierzu Tabelle 2) und zeigen an, welcher Pol in den jeweiligen Faktor eingeht. Am rechten Rand ist jeweils die Höhe des Zusammenhangs der einzelnen Sets untereinander angegeben.

Drei Kriterien wurden angewendet, um eine vergleichbare Dimensionierung zu erreichen:

a) Das Fürntratt-Kriterium, das u.a. besagt, daß eine Variable x_i dann einen Faktor F_j definiert, wenn die gemeinsame Varianz dieser Variable x_i mit dem Faktor F_j mindestens 50% der insgesamt durch die Variable x_i aufgeklärten Varianz (Kommunalität) auf sämtlichen Faktoren beinhaltet ($\frac{a_{ij}^2}{h_i^2} \leq .50$).

   Dadurch soll erreicht werden, daß nur substantielle Ladungen in die Faktorinterpretation eingehen.

b) Ein von PAWLIK (1968) eingeführtes Kriterium, das die Wertigkeit der Faktorladungen in Abhängigkeit von der Anzahl der Versuchspersonen (N) definiert. Dadurch soll vermieden werden, daß Variablen mit zu geringer Ladung in die Faktorinterpretation eingehen, auch wenn

Vater-Mutter-Tochter

	Item	1.Faktor	2.Faktor	
Va	1	.65	-.34	
	2	-.33	.15	
	3	.73	-.05	
	4	-.41	.09	
	5	-.42	.68	
	6	.10	.37	
	7	-.10	-.35	
	8	-.17	-.75	
	9	-.69	-.12	
	10	.17	.36	
	11	-.28	.61	
	12	-.32	.07	.71
Mu	1	.74	-.26	
	2	-.32	.13	
	3	.68	.12	
	4	-.47	-.13	
	5	-.40	.62	.46
	6	.00	.47	
	7	-.05	-.25	
	8	-.12	-.74	
	9	-.73	-.29	
	10	.15	.37	
	11	-.33	.70	
	12	-.34	.04	.45
To	1	.66	.07	
	2	-.34	.15	
	3	.49	.19	
	4	-.36	.01	
	5	-.40	.47	
	6	-.12	.37	
	7	.07	-.27	
	8	-.16	-.64	
	9	-.53	-.12	
	10	.14	-.05	
	11	-.34	.58	
	12	-.50	.00	

Vater-Mutter-Sohn

	Item	1.Faktor	2.Faktor	
Va	1	.59	-.15	
	2	-.30	.29	
	3	.88	.17	
	4	-.65	.15	
	5	-.39	.59	
	6	.04	.64	
	7	-.05	-.10	
	8	.09	-.75	
	9	-.54	.19	
	10	-.12	.72	
	11	-.41	.53	
	12	.14	-.21	.69
Mu	1	.64	-.23	
	2	-.23	.25	
	3	.84	.08	
	4	-.70	.19	
	5	-.41	.60	
	6	.13	.67	.39
	7	-.21	-.02	
	8	.04	-.77	
	9	-.67	.12	
	10	.03	.61	
	11	-.33	.63	
	12	.11	-.24	.41
So	1	.60	-.16	
	2	-.34	.00	
	3	.85	.12	
	4	.36	.00	
	5	.20	.42	
	6	.09	.61	
	7	-.05	-.16	
	8	.09	-.62	
	9	-.46	-.04	
	10	-.02	.17	
	11	-.33	.48	
	12	.02	-.27	

Tab. 4: Rotierte Faktorladungsmatrix der "Multiple-Set-Factor-Analysis" für die Gruppierungen Vater-Mutter-Tochter und Vater-Mutter-Sohn

das Fürntratt-Kriterium erfüllt ist. In dieser Untersuchung (N = 285) muß die Ladung einer Variable mindestens .36 betragen, um als signifikant zu gelten.

c) Es gehen schließlich (als inhaltliches Kriterium) nur Eigenschaftspaare ein, die sowohl für die Gruppierung Vater-Mutter-Sohn als auch für die Gruppierung Vater-Mutter-Tochter eindeutig im Sinne der anderen zwei Kriterien auf einem der beiden Faktoren laden, wobei hier eine Trennung zwischen Kind und Eltern (Vater-Mutter) vorgenommen wird, d.h. die Eigenschaftspaare müssen entweder für alle Eltern beider Gruppierungen oder für die Söhne und Töchter beider Gruppierungen von Relevanz sein. Diese etwas strenge Formulierung der Kriterien sollte dazu dienen, einen festen Stamm von Items zu finden, die für alle vier Beziehungstypen prinzipiell von Gültigkeit sind und die Vergleichbarkeit späterer Analysen erleichtern sollten.
Die "Rand-Items" werden bei der Interpretation - soweit notwendig - entsprechend berücksichtigt.

In Tabelle 4 sind die auf Grund der eben erwähnten Kriterien relevanten Faktorladungen unterstrichen. Zur besseren Veranschaulichung und zur nun folgenden Interpretation sind die bedeutsamen Items in ihrer konkreten Eigenschaftsform in Tabelle 5 mit der jeweiligen Faktorbenennung zusammengefaßt, wobei hier der konzeptbestimmende Pol der einzelnen Eigenschaftspaare immer vorangestellt wurde:

Faktor I: Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit

1	starkes Durchsetzungsvermögen, herrschend vs. kein Durchsetzungsvermögen, sich unterordnend
2	lebhaft, lebendig vs. träge, lahm
3	fröhlich, unbeschwert vs. ernst, bedrückt
4	anderen gegenüber aufgeschlossen vs. in sich gekehrt

Faktor II: Generelle Leistungsbereitschaft

1	ausdauernd, zäh vs. leicht zu entmutigen, geringes Durchhaltevermögen
2	gelassen, nicht aus der Ruhe zu bringen vs. nervös, leicht erregbar
3	gründlich, gewissenhaft vs. oberflächlich, ungenau
(4)	ausgeglichen, beständig vs. launisch, sprunghaft
5	ehrgeizig, willensstark vs. ohne Ehrgeiz, willensschwach

Tab. 5: Durch "Multiple-Set-Factor-Analysis" gewonnene Faktorstruktur der Polaritätenprofile des EKB-Projekts zur Darstellung der grundlegenden das elterliche Fremdbild und kindliche Selbstbild charakterisierenden Persönlichkeitsdimensionen

Faktor I: Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit (Dimension SOZIAL)

Dieser Faktor, bei dem alle vier ihn bestimmenden Eigenschaftspaare für Vater, Mutter und Kind in gleicher Weise zutreffen, ist stark durch extravertive Elemente gekennzeichnet, die sich zum einen in emotionaler Stabilität äußern (lebhaft vs. träge, fröhlich vs. bedrückt) und zum anderen eine spontane Offenheit und Kompetenz im sozialen Umgang mit anderen Menschen indizieren (starkes Durchsetzungsvermögen vs. sich unterordnend, anderen gegenüber aufgeschlossen vs. in sich gekehrt). Bei der Gruppierung Vater-Mutter-Tochter zeigt sich, wenn man Tabelle 4 heranzieht, daß dieser Eindruck, vor allem was die Durchsetzungsfähigkeit angeht, durch Eigenschaften wie robust oder eigensinnig, stur verstärkt wird (aber nicht signifikant).
Im negativen Sinn bedeutet diese Dimension somit alles in allem emotionale Labilität und geringe Interaktionskompetenz.

Insgesamt ist hier im Vergleich zu dem anderen Faktor, der gleich beschrieben wird, die interaktive Komponente, die im Prinzip die Voraussetzung für eine positive, zufriedenstellende und angemessene Auseinandersetzung mit unserer sozialen Umwelt beinhaltet, das Charakteristikum dieses Faktors.

Faktor II: Generelle Leistungsbereitschaft (Dimension LEISTUNG)

Hier ist vorauszuschicken, daß das Eigenschaftspaar 4 (vgl. Tabelle 5) zusätzlich für die Elternversion dieses Faktors von Bedeutung ist (also nicht für das Selbstkonzept des Kindes), was jedoch der gemeinsamen Interpretation dieses Faktors keinen Abbruch tut.

Er ist gekennzeichnet durch eine Reihe von Eigenschaften,

die in ihrer Zusammenschau sozial erwünschte "Tugenden" enthalten, die für den schulischen oder beruflichen Erfolg als unabstreitbare charakterliche Voraussetzungen gelten. Sie sind ein Konglomerat aus starker Leistungsmotivation, ausdauernder Zielstrebigkeit, stabiler Gelassenheit bzw. Ausgeglichenheit und Exaktheit in den ausführenden Handlungen, also alles Faktoren, die auf dem Weg zu längerfristigen Zielsetzungen (wie z.B. dem Schulerfolg) förderlich sind.
Diese Dimension enthält im Vergleich zur obigen Eigenschaften, die ihre Relevanz weniger im effektiven Umgang mit der sozialen Umwelt besitzen, sondern die mehr in auf die Einzelperson beschränkten individuellen und von der Interaktion mit dem Mitmenschen unabhängigen Fähigkeitsbereichen zur Geltung kommen.

Beide Dimensionen zusammen in ihrer positiven Ausprägung stellen die Basiselemente einer zufriedenen Lebenssituation dar, die sowohl positive Erlebnisse im sozial-interaktiven Bereich als auch im individuell-schöpferischen Bereich vermitteln.

Diese beiden Faktoren gehen in die weiter unten beschriebenen Analysen in Form von Summenkonzepten ein, indem die Werte der einen Faktor bestimmenden Eigenschaften in ihrer positiven Ausprägung zu einem Konzeptwert für jedes Mitglied der Familie aufaddiert werden.
Abschließend sei betont, daß die relativ globale und situationsunspezifische Erfassung des Fremd- bzw. Selbstbildes durch die zur Diskussion stehenden allgemeinen und umfassenden Fragestellungen zu rechtfertigen ist, die einen ersten generellen Ansatz zur Erörterung der Bedeutung impliziter kognitiver Konzepte für erzieherisches Handeln darstellen und vor allem auch hypothesengenerierend für weitere spezifischere Fragestellungen sein sollen. Zudem wird die Relevanz globaler Eigenschaftskonzepte durch eine Reihe von Befunden der Attributionstheo-

rie nahegelegt (vgl. Abschnitt 2. 2. 3 bzw. FISKE & COX 1979).

4. 1. 2. 2 Fragebögen zur Erfassung der selbst- und fremdperzipierten elterlichen Erziehungspraktiken, Erziehungseinstellungen, Erziehungsziele und Belohnungs- bzw. Bestrafungstechniken als aufeinanderbezogene integrale Bestandteile des elterlichen Erziehungsstils

Ausgehend von den theoretischen Konzipierungsversuchen des elterlichen Erziehungsstils, die in Abschnitt 2. 4. 1. 1a näher erörtert wurden und die eine Aufgliederung des Erziehungsverhaltens in Erziehungspraktiken, -einstellungen und -ziele als sinnvolle Strukturierung nahelegten, sind im EKB-Projekt München, in dessen Rahmen diese Untersuchung durchgeführt wurde, Datenerhebungsinstrumente entwickelt und angewandt worden, die diesen theoretischen Ansprüchen gerecht zu werden versuchen. Dabei wurden die jeweiligen Erhebungsinstrumente aus der kognitionspsychologischen Perspektive des EKB-Projekts heraus analog für Eltern (selbstperzipierter Erziehungsstil) und Kinder (fremdperzipierter Erziehungsstil) entworfen (vgl. Abschnitt 2. 4. 1. 1c).

Es wurden somit Fragebögen zur Erfassung der elterlichen Erziehungsziele (Der SEZ, vgl. KROHNS et al. 1978; Der PMZ/PVZ, vgl. RINKE et al. 1978), der elterlichen Erziehungseinstellungen (Der SEE, vgl. ENGFER & SCHNEEWIND 1978 a; Der PEE, vgl. ENGFER & SCHNEEWIND 1978 b) und der elterlichen Belohnungs- und Bestrafungstechniken (Der EBT, vgl. RINKE & SCHNEEWIND 1978 a; Der PEBT, vgl. RINKE & SCHNEEWIND 1978 b) entwickelt und angewandt. Zur konkreteren und verhaltensnäheren Erfassung von Erziehungspraktiken wurde auf Seite der Eltern zusätzlich eine Tagesverlaufsanalyse in Fragebogenform durchgeführt, bei

der verschiedene Interaktionsformen (z.B. Elternperson hilft dem Kind, Elternperson und Kind kooperieren, etc.) in verschiedenen situativen Kontexten (zu Hause, in der Freizeit, etc.) abgefragt wurden (vgl. näheres dazu bei KROHNS & SCHNEEWIND 1979).

Ein Ziel des EKB-Projekts war es, neben der Verwendung dieser Instrumente in sozialisationspsychologisch begründeten Fragestellungen, auch zu sehen, ob sich trotz dieser inhaltlichen Vielfalt an einzelnen Erziehungsaspekten domänenübergreifende Dimensionen des elterlichen Erziehungsstils finden lassen, die diese Einzelaspekte sinnvoll zusammenfassen und integrieren. Dabei sollte eine strukturelle Lösung gefunden werden, die in gleichem Maße für selbstperzipiertes und fremdperzipiertes Erziehungsverhalten annehmbar ist.

Die Methode der Wahl war in diesem Fall eine bereits oben im Zusammenhang mit dem Polaritätenprofil erwähnte Variante der Faktorenanalyse, die sog. "Multiple-Set-Factor-Analysis" (vgl. SKINNER 1977, HORST 1965), die es ermöglicht, verschiedene Sets von Items so aufeinander zu beziehen und zu strukturieren, daß die in der faktoriellen Endlösung verbleibenden Items den bestmöglichen Zusammenhang, d.h. die größtmögliche Ähnlichkeit der einzelnen Sets zueinander, gewährleisten.
Die acht Sets im konkreten Fall der Erziehungsstilanalyse waren das selbstperzipierte Erziehungsverhalten des Vaters und der Mutter im Bezug auf die Tochter (V-T, M-T = 2 Sets) und das fremdperzipierte Erziehungsverhalten der Tochter im Bezug auf die Eltern (T-V, T-M = 2 Sets) sowie dieselbe Set-Anzahl für die Söhne (V-S, M-S; S-V, S-M). Die Items der einzelnen Sets konstituieren sich aus den Skalenwerten der verschiedenen Datenerhebungsinstrumente (es ist in diesem Rahmen nicht möglich, alle Datenerhebungsinstrumente mit ihren Skalen im einzelnen aufzuführen; vgl. dazu die oben zitierten entsprechenden Arbeitsberichte des EKB-Projekts).

Die bestmögliche faktorielle Lösung erbrachte schließlich eine Dimensionierung von fünf Erziehungsstilen (von denen letztlich vier gut interpretierbar waren; siehe unten), die sowohl für das selbstperzipierte als auch für das fremdperzipierte Erziehungsverhalten Gültigkeit besitzt. Es würde hier nun in diesem Rahmen ebenfalls zuweit führen, die Einzelergebnisse (d.h. die Faktorladung der verschiedenen Skalen auf den einzelnen Erziehungsstildimensionen) dieser "Multiple-Set-Factor-Analysis tabellarisch darzustellen, zumal dies eine ausführliche Darstellung der einzelnen Erhebungsinstrumente erfordern würde (vgl. dazu im Detail SCHNEEWIND et al. 1981). Vielleicht in diesem Zusammenhang nur soviel: Die Interkorrelation der einzelnen Sets bewegt sich bei dieser Faktorlösung zwischen $r = .41$ und $r = .76$, was insgesamt als zufriedenstellender Zusammenhang vor allem bezüglich der Selbst- und Fremdperzeption des Erziehungsstils bezeichnet werden kann. Damit konnte durch diese methodische Variante die sonst vielfach angenommene und z.T. auch empirisch belegte Nichtexistenz von Beziehungen zwischen diesen beiden Erziehungsperzeptionen (vgl. z.B. LUKESCH 1975 c, LUKESCH & TISCHLER 1975) für die Stichproben des EKB-Projekts als nicht zutreffend widerlegt werden.

Zur weiteren Verwendung der vier Erziehungsstildimensionen in dieser Untersuchung sei erwähnt, daß hier nicht mit Summenwerten gerechnet wird, sondern daß die Faktorwerte der einzelnen Versuchspersonen in diesen vier Dimensionen als Rechengrundlage eingehen (also das Produkt aus den Faktorladungen und den korrespondierenden Rohwerten über die Anzahl der den Faktor bestimmenden Items aufsummiert), um so der Gewichtung der in die Faktoren eingehenden Items (d.h. Skalenwerte der Erziehungsstilinstrumente) angemessen Rechnung zu tragen.

Die nun folgende deskriptive Interpretation stützt sich neben den Faktorladungen der einzelnen Skalen auf dem je-

weiligen Faktor auch auf die Korrelation der Items der einzelnen relevanten Skalen mit den jeweiligen Faktorwerten, um so die inhaltlichen Schwerpunkte der vier Erziehungsstildimensionen besser herausarbeiten zu können (vgl. zur detaillierten Explikation an Hand der zahlreichen Tabellen mit den verschiedensten statistischen Kennwerten, zu deren Darstellung hier der Platz fehlt, SCHNEEWIND et al. 1981, Kap. 2).

Dimension I: Autoritäre Durchsetzung elterlicher Normen

Diese Dimension ist vor allem durch zwei zentrale Aspekte gekennzeichnet, die auch in der Benennung schon enthalten sind:

Da ist einmal die Komponente der elterlichen Zielvorstellungen (= elterliche Normen). Eltern, die auf diesem Faktor hohe Werte haben (bzw. wo die Kinder die Erziehung entsprechend diesem Faktorpol erleben), besitzen Normvorstellungen, die allgemeine Anpassung, Konfliktvermeidung, sozialen Ehrgeiz, Geltungsstreben, Befolgen von Prinzipien und beruflichen Opportunismus zum Ziel haben (charakteristische Items: z.B. ... er sollte später darauf achten, daß er sich mindestens ebensoviel leisten kann wie seine Nachbarn; er sollte dem Lehrer ruhig nach dem Munde reden, wenn es die Note verbessert; er sollte zeigen, daß er auf gute Schulnoten stolz ist; meine Tochter sollte Streitereien mit anderen Kindern aus dem Weg gehen; er sollte in der Schule zu den Klassenbesten zählen; er sollte sich peinlich genau an unsere Hausordnung halten; etc. / ... meine Mutter möchte, daß ich ihr helfe, wo es nur geht; meine Mutter möchte, daß ich stets den Anordnungen des Lehrers folge; meine Mutter möchte, daß ich später unseren Nachbarn zeige, wie erfolgreich ich im Beruf bin; meine Mutter möchte, daß ich alles daran setze, zu den Besten in der Klasse zu gehören).

Insgesamt zeigen sich darin die konservativen Erziehungsideale, die vielfach in gehobenen Unterschichtsfamilien und Mittelschichtsfamilien zu finden sind, die bemüht sind, das hart Erarbeitete und Erkämpfte zu stabilisieren und um jeden Preis (siehe Items) auch in der Erziehung ihrer Kinder zu realisieren (wenn möglich noch besser): Absolutes Befolgen feststehender Prinzipien, ständiges Bemühen um schulische/berufliche und soziale Anerkennung (egal für welchen Preis) und Vermeiden von Konflikten scheinen dabei primär eine Rolle zu spielen (dieser Faktor ist übrigens sehr stark negativ mit der Schichtzugehörigkeit korreliert, vgl. SCHNEEWIND et al. 1981, Kap. 2).

Welche zentrale Bedeutung diese Ziele für die Eltern offensichtlich haben, kommt im zweiten dominanten Aspekt dieser Dimension zum Ausdruck: Wird von Kindseite auch nur leicht an den Normvorstellungen der Eltern gerüttelt oder gar dagegen verstoßen, so hat das Kind mit harten Konsequenzen zu rechnen; die Eltern lassen also offensichtlich kindlichen Vorstellungen bezüglich eigener Aktivitäten und Ideen wenig Spielraum und setzen rigide und autoritär durch, was sie für richtig erachten (charakteristische Items: z.B. ... ich höre mir zwar bei bestimmten Fragen an, was mein Sohn zu sagen hat, die Entscheidung treffe ich aber alleine; wenn ich mit dem, was mein Sohn tut, nicht einverstanden bin, hat er sich auf jeden Fall danach zu richten, was ich will; ich dulde es unter keinen Umständen, daß meine Tochter nur geringfügig von meinen Anordnungen abweicht; etc. / ... mein Vater regt sich furchtbar auf, wenn ich etwas sage, was ihm nicht gefällt; auch wenn ich weiß, daß ich im Recht bin, darf ich meinem Vater nicht widersprechen; etc.).

Zu diesen beiden Aspekten der konservativen Normorientierung und der rigiden und autoritären Durchsetzung dieser Zielvorstellungen kommt hinzu, daß neben meist materieller Belohnung (Geld, länger Fernsehen dürfen, etc.) bzw. Bestrafung (Taschengeldkürzung, im Haushalt helfen, früher

ins Bett gehen müssen, es kommen aber auch Prügel vor) verbale Belohnung, wenn überhaupt, nur in eingeschränktem Maße gegeben wird, d.h. die Eltern zeigen sich zufrieden, aber verbinden damit immer auch gleichzeitig Forderungen an das Kind, es das nächste Mal genausogut zu machen oder die Frage, ob es nicht noch besser möglich gewesen wäre (... sage ich ihm, daß er sich ordentlich anstrengen muß, um es beim nächsten Mal genauso gut zu machen; frage ich ihn, ob andere Kinder noch besser waren als er; etc.; / ... fragt sie mich, ob andere Kinder noch besser waren als ich; etc.). Dieser Aspekt des ständigen Antreibens und des "Nie zufrieden sein könnens" paßt sich gut in das geschilderte Gefüge der einzelnen Normvorstellungen (siehe oben) ein, das ja sozialen und beruflichen Erfolg um jeden Preis als Hauptziel verfolgt.

Hinzukommen weiter noch starke Kontrolltendenzen der Eltern, die in sinnvollem Zusammenhang mit dem Bedürfnis stehen, daß das Kind ja auch alle Zielvorstellungen der Eltern erfüllt und nicht zu viel eigene Wege geht oder auf andere Gedanken kommt (das zeigt sich vor allem in der Tagesverlaufsanalyse, z.B. ... Sie sehen nach, ob ihr Kind alle Hausaufgaben gemacht hat; Sie fordern ihr Kind auf, gleich nach der Schule nach Hause zu kommen; etc. / ... mein Vater ist immer hinter mir her, damit ich auch ja nichts Verbotenes tue; etc.).

Insgesamt stellt diese Dimension ein Konglomerat aus konservativen Erziehungsidealen (mit dem Primat der absoluten Befolgung bestehender Prinzipien und des unbedingten Anstrebens einer beruflichen Karriere, wobei sich die Mittel dem Standard der sozialen Erwünschtheit um jeden Preis anzupassen haben) und autoritären Erziehungsmaßnahmen zur Durchsetzung dieser Ideale dar, wobei - das sei herausgestellt - die Belohnungstechniken vor allem daran ausgerichtet sind, momentane Zufriedenheit zu äußern (materielle Belohnung z.B.), gleichzeitig aber immer auch darauf zu verweisen, daß es das nächste Mal mindestens genauso gut klap-

pen muß, wenn nicht noch besser. Es spiegelt sich hier ein Erziehungsklima wider, das massiven elterlichen Druck auf das Kind ausübt und somit die Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit mit positiver Identitätsbildung erschwert.

Dimension II: Erziehung zur Selbstständigkeit

Diese Dimension wird auf Elternseite nahezu ausschließlich durch Items abgedeckt, die in der Tagesverlaufsanalyse vorkommen. Es kommen dabei durchwegs Aspekte zum Ausdruck, die zeigen, daß Eltern mit hohen Werten auf dieser Skala offensichtlich ihren Kindern sehr vielen freien Entscheidungsspielraum für die verschiedensten Aktivitäten lassen, sei dies nun der häusliche Bereich, der schulische Bereich oder der Freizeitbereich. Im Vergleich zu dem eben beschriebenen Faktor sind hier keine Kontrolltendenzen der Eltern zu erkennen, sondern die Kinder erledigen eine Reihe von Dingen selbstverständlich alleine (charakteristische Items: z.B. ... Sie fordern ihr Kind auf, sich auf den Schulweg zu machen (-); Sie fordern ihr Kind auf, seine Schulsachen einzupacken (-); Sie schauen nach, ob sich ihr Kind gewaschen hat (-); Ihr Kind wählt die Kleidung selbst aus; Ihr Kind macht die Hausaufgaben alleine; Ihr Kind entscheidet, was es einkauft; Sie räumen die Sachen ihres Kindes weg bzw. legen sie zusammen (-); Ihr Kind stellt sich den Wecker selbst; etc.). Diese Dimension ist also stark durch vom Kind ausgehende Initiativen und kindliche Selbstständigkeit bei gleichzeitiger geringer elterlicher Initiative und elterlicher Hilfe sowie angemessener Permissivität bezüglich der kindlichen Aktivitäten gekennzeichnet.

Die Kindperzeption bestätigt den positiven Eindruck dieser Skala. Vor allem die erlebten elterlichen Ziele und Einstellungen stellen den Entscheidungsspielraum, der den Kin-

dern von den Eltern zugestanden wird, deutlich heraus (z.B. ... meine Mutter möchte, daß ich zu Lehrern ruhig das sagen soll, was er gerne hört, wenn ich dafür eine bessere Note bekomme (-); meine Mutter möchte, daß ich selbst entscheide, wohin ich in den Ferien fahre; meine Mutter möchte, daß ich ganz alleine entscheide, wofür ich mein Taschengeld ausgebe; etc.).

Insgesamt spiegelt sich also hier deutlich ein Erziehungsstil wider, der die Selbstständigkeit des Kindes in einer Reihe von Bereichen (zu Hause, Schule, Freizeit, etc.) zu fördern und zu tolerieren scheint.

Dimension III: Bestrafung aus Ohnmacht

Diese Dimension vermittelt in ihrer Gesamtheit den Eindruck einer Familienszenerie, die am ehesten durch das gehäufte Vorkommen stark emotionaler Belastungen, erzieherischer Überforderungen und familiärer Konflikte zu charakterisieren ist.

Da findet sich zum einen bei den Eltern mit hohen Werten auf dieser Skala ein beträchtlicher Selbstzweifel im Bezug auf ihre Erzieherrolle; d.h. diese Eltern erleben in der Beziehung zu ihrem Kind Schwierigkeiten und fühlen sich dadurch im Bezug auf die eigenen erzieherischen Fähigkeiten verunsichert (vor allem die Mütter, z.B. ... es bedrückt mich, daß mir in der Erziehung meiner Tochter nur wenig von dem gelingt, was ich mir eigentlich vorgenommen habe; etc.).

Eine Konsequenz, die sich aus dieser emotionalen Unsicherheit bzw. erzieherischen Ohnmacht ableitet (vor allem bei den Vätern), ist die Tatsache, daß die Reizschwelle in puncto Bestrafung für diese Eltern sehr niedrig ist und sich somit oft aus geringsten Anläßen heraus schlimme Strafen für die Kinder ergeben (charakteristische Items: z.B. ... bei meinem Sohn brauchen nur ein paar Dinge zusammen-

kommen, und schon könnte ich aus der Haut fahren; es passiert mir immer wieder, daß ich bei meiner Tochter die Geduld verliere; ... schimpfe ich mit ihm; ... schreie ich ihn an; ... gebe ich ihm aus Zorn eine Ohrfeige; etc. / ... kürzt sie mir das Taschengeld; ... muß ich zur Strafe im Haushalt helfen; ... schimpft er mit mir; ... gibt sie mir aus Zorn eine Ohrfeige; ... gibt sie mir eine ordentliche Tracht Prügel; etc.).

Neben diesen z.T. hart materiellen und vor allem körperlichen Bestrafungen kommt ein Bestrafungsaspekt hinzu, der nicht nur straft, sondern gleichzeitig das Kind menschlich erniedrigt und bei ihm Schuldgefühle erzeugt. Vor allem in der Kindperzeption kommt dieser Aspekt ganz deutlich heraus (z.B. ... sage ich, mit dir wird es noch schlimm enden, wenn du so weitermachst; ... halte ich ihm Kinder als Beispiel vor, die so etwas nicht tun; ... schimpfe ich mit ihm und sage schon mal: Du Dummkopf, du Idiot oder etwas anderes; ... nehme ich ihm etwas weg, was er besonders gern mag; etc.; / ... sagt er, mit dir wird es noch schlimm enden, wenn du so weitermachst; ... sagt er, du machst mir so großen Kummer; ... sagt sie: "Das hast du mal wieder großartig gemacht" und meint, wie dumm ich mich angestellt habe; ... schimpft sie mit mir und sagt: "Du Dummkopf, Idiot" oder so etwas zu mir; ... bestraft sie mich, wenn andere dabei sind; etc.).

Die erzieherische Ohnmacht, mit der diese Strafmaßnahmen in Verbindung stehen, ist gleichzeitig assoziiert mit starken ehelichen Konflikten bezüglich der Erziehung des Kindes. Die familiäre Dynamik (bzw. elterliche Ohnmacht) wird offensichtlich durch häufige Streitereien, die sich um das Kind drehen, zusätzlich aufgeheizt und fördert ihre Entladung dann in den beschriebenen emotionalen Wutausbrüchen und Bestrafungen.

Insgesamt ist dieser Faktor als Gradmesser der emotionalen intrafamiliären Stabilität zu verstehen; in seiner positiven Bedeutung scheint er so etwas wie einen ruhenden

Pol darzustellen, der sich in einer optimistischen elterlichen Selbstsicherheit in der Erzieherrolle, in harmonischen intrafamiliären Beziehungen und in entsprechender humaner Achtung und Toleranz des Kindes (bzw. von dessen Aktivitäten) äußert, also eine Basis, die für eine gelungene und vor allem aus der Sicht des Kindes zufiredenstellende Sozialisation Voraussetzung zu sein scheint.

Dimension IV: Liebevolle Eltern-Kind-Beziehung

Hohe Werte auf dieser Dimension bringen explizit die positive Beziehung zwischen Eltern und Kind zum Ausdruck. Dabei kommt die Wertschätzung hier vor allem durch körperliche Zärtlichkeits- und Liebesbeweise zur Geltung (z.B. ... streichle oder küsse ich ihn; ... lächle ich ihn an und nicke ihm freundlich zu; ... nehme ich ihn in den Arm; ... strahle ich vor Freude; ... freue ich mich und frage, wie er das geschafft hat; ... erzähle ich es meinem Mann; etc.; / ... nimmt sie mich in den Arm; ... macht sie den ganzen Tag ein fröhliches Gesicht; ... bringt er mit etwas schönes mit; ... schenkt er mir etwas, was ich mir schon lange gewünscht habe; ... streichelt oder küßt sie mich; etc.).
Es zeigt sich also deutlich eine liebevolle Zuwendung der Eltern in Form nonverbal ausgedrückter Freude und zärtlicher Zuneigung. Dazu gehört auch die Tendenz, positives Verhalten des Kindes immer zu beachten und nicht als selbstverständlich hinzunehmen. Die allgemeine Wertschätzung des Kindes durch die Eltern, die sich durch alle Items wie ein roter Faden hindurchzieht, wird auch durch ein nicht wunschgemäßes kindliches Verhalten nicht beeinträchtigt.

Flankierende erzieherische Nuancen, die diese liebevolle Eltern-Kind-Beziehung ergänzen, sind einmal harmonische Übereinstimmung der Eltern in Erziehungsfragen (z.B. mein

Mann hat häufig andere Ansichten, wie wir unseren Sohn erziehen sollten (-); mein Mann und ich können uns schlecht einig werden, wie wir unseren Sohn erziehen sollen (-); etc.) und Kooperation im intrafamiliären Bereich. Hinzukommt, daß Kinder, deren Eltern hohe Werte auf dieser Skala haben, ausgesprochene Wunschkinder waren (z.B. ich freute mich sehr, als unsere Tochter unterwegs war, weil ich mir gerade dieses Kind gewünscht hatte; wir haben so ziemlich genau den Zeitpunkt geplant, zu dem wir unseren Sohn angeschafft haben; etc.).

Insgesamt betrachtet enthält diese Skala als zentralen Aspekt die liebevolle elterliche Zuwendung zum Kind, wobei die darin sich ausdrückende grundlegende positive Wertschätzung vor allem ihren Niederschlag auch in körperlichen Zärtlichkeitsbeweisen findet.

Diese vier voneinander unabhängigen Erziehungsstildimensionen finden (vor allem die selbstperzipierten) für die Fragestellungen dieser Untersuchung im folgenden Verwendung, wobei sie wegen der besseren Vergleichbarkeit in normierter Form (Wertebereich 1-99 in Anlehnung an die Stanines mit M = 50, s = 10) eingehen. Im Gegensatz zu vielen früher konzipierten globalen Dimensionen des Erziehungsstils (von LUKESCH 1975 a als "Schreibtischtypologien" bezeichnet, da sie vielfach aus einer sog. "Stilsichtigkeit" heraus entwickelt wurden, bar jeder empirischen Grundlage; vgl. Abschnitt 2. 4. 1) basieren diese vier Skalen auf der theoretischen Differenzierung und der daraus folgenden empirischen Umsetzung einer Reihe von Sozialisationsaspekten, die für das Betreiben einer fundierten Erziehungsstilforschung ohne Zweifel von entscheidender Wichtigkeit sind.

4. 2 Empirische Fragestellungen und Methodik

Nachdem nun im letzten Abschnitt die Untersuchungsinstrumente dieser Studie beschrieben und dargestellt wurden, soll im folgenden auf die konkreten empirischen Fragestellungen und ihre methodische Bearbeitung näher eingegangen werden. Es kommt dabei gleichzeitig der hypothesengenerierende Charakter der Arbeit zum Ausdruck, indem sukzessive die einzelnen Schritte dargelegt werden, die je nach Verlauf der Untersuchung zur weiteren Klärung des zur Diskussion stehenden Problems beitragen könnten. Dieser Abschnitt gibt somit einen Abriß über die Gesamtplanung der Studie und deren methodische Vorgehensweise.

a) Zunächst soll die Frage beantwortet werden, welche Zusammenhänge zwischen dem elterlichen Fremdkonzept und dem elterlichen Erziehungsstil bestehen. Es handelt sich hier um die Bedeutung der Handlungsrelevanz von allgemeinen kognitiven Konzepten, wie sie in Abschnitt 2. 2 näher beschrieben wurde.

Die Methode der Wahl ist in diesem Fall die multiple Regressionsanalyse, die neben anderen statistischen Prozeduren (Kanonische Korrelationsanalyse, Diskriminanzanalyse, etc.) ein geeignetes Verfahren darstellt, mit dem die in der sozialwissenschaftlichen Forschung häufig komplex konzipierten Zusammenhangsvermutungen zwischen verschiedenen Variablen angegangen werden können.
Im Vergleich zur einfachen Regressionsgleichung, die zur besten linearen Vorhersage einer Variable aus einer anderen dient, werden bei der multiplen Regressionsgleichung simultan mehrere Prädiktorvariablen in Beziehung zu der Kriteriumsvariable gesetzt und auf ihren Beitrag (in Art und Höhe) zur Vorhersage hin überprüft.
Die multiple Regression für einen bestimmten Datensatz kann sowohl insgesamt als auch schrittweise berechnet wer-

den. Bei der letzteren Variante, die auch in dieser Untersuchung zur Anwendung kommt, wird folgendermaßen vorgegangen: Im ersten Schritt des Verfahrens wird das Kriterium (X_1) alleine aus derjenigen Variable vorhergesagt, welche die höchste einfache Korrelation mit ihm hat. Diese Variable wird X_2 genannt; aus ihr wird ein Betrag $s_2^2 \cdot s_{12}^2$ der Varianz des Kriteriums erklärt. Diese erste Prädiktorvariable wird nun aus allen anderen Prädiktoren auspartialisiert. Im zweiten Verfahrensschritt wird dann die Variable verwendet, die in partialisierter Form am höchsten von allen verbleibenden Variablen mit dem Kriterium korreliert (X_3). Es wird dann die multiple Regressionsgleichung für X_1, X_2 und X_3 und die multiple Korrelation $R_{1.23}$ berechnet. Mit den restlichen Variablen wird dann entsprechend verfahren (vgl. GAENSSLEN & SCHUBÖ 1973, p. 112 f).

Für diesen Teil der Fragestellung sind die Summenkonzepte der Dimensionen "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit" und "Generelle Leistungsbereitschaft" jeweils das Kriterium und die Werte der vier Erziehungsstildimensionen sind die Prädiktoren, die auf ihre varianzaufklärende Bedeutung für das Kriterium hin untersucht werden.
Die multiple Regressionsanalyse wird neben den einzelnen Gesamtstichproben (V-S, V-T, M-S, M-T) auch für die Altersgruppen gerechnet (zwei Gruppen: 9-11-jährige, 12-14-jährige). Hier gilt - wie auch für die folgenden Fragestellungen -, daß die diesbezüglichen Ergebnisse tabellarisch nur dann dargestellt und auch interpretiert werden, wenn sich von der Gesamtstichprobe abweichende (und somit diskussionswürdige) Resultate ergeben.

Was die grundlegenden Hypothesen im Bezug auf die zu erwartenden Zusammenhänge angeht, so besteht die globale Vermutung, daß inhaltlich positive Ausprägungen in den kognitiven Konzepten der Eltern auch assoziiert sind mit positiven Ausprägungen in den einzelnen selbstperzipierten Erziehungsstildimensionen und somit die handlungsregulieren-

de Bedeutung globaler kognitiver Konzepte belegt wird.

b) Die nächste Fragestellung befaßt sich mit der Bedeutung der elterlichen Fremdkonzepte und des elterlichen Erziehungsstils für das kindliche Selbstkonzept, wobei hier speziell die vermittelnde Funktion des Erziehungsstils zwischen elterlichem Fremdkonzept und kindlichem Selbstkonzept von Interesse ist (vgl. Kapitel 3).

Hier gilt es für die methodische Bearbeitung folgendes Problem zu beachten, das weiter oben schon kurz erwähnt wurde (S. 152) und das zugleich für die weitere Vorgehensweise bei dieser Fragestellung von nicht geringer Bedeutung sein dürfte: Es kann nämlich vermutet werden, daß nicht in allen Fällen das elterliche Fremdkonzept vom Kind in sein Selbstkonzept übernommen wird und daß so Diskrepanzen zwischen Fremd- und Selbstbewertung bestehen können.

Es ergeben sich demnach prinzipiell vier mögliche Gruppierungen:

Kind-Selbstbild \ Eltern-Fremdbild	+	-
+	++	-+
-	+-	--

Neben den beiden Gruppierungen, bei denen das Kind die Fremdbewertung in sein Selbstkonzept übernimmt, gibt es also eine, wo die Eltern ihr Kind positiv sehen, das Kind sich aber eher negativ, und eine, wo das Gegenteil der

Fall ist, indem nämlich die Eltern das Kind negativ sehen, das Kind selbst sich aber positiv sieht.

Um die Versuchspersonen diesen Gruppen zuzuteilen, wurde eine Clusteranalyse gerechnet. Dabei war der Ausgangspunkt die Häufigkeitsverteilung für die jeweilige Dimension (SOZIAL / LEISTUNG) und den jeweiligen Beziehungstyp (V-S/Sohn; V-T/Tochter; M-S/Sohn; M-T/Tochter); die Trennung in "positives" und "negatives" Fremdbild (Eltern) bzw. Selbstbild (Kind) erfolgte am Median der Werteverteilung der betreffenden Stichprobe, wobei die Personen mit den Medianwerten bei der nachfolgenden Gruppeneinteilung durch die Clusteranalyse der besseren Differenzierung wegen weggelassen wurden.
Das ergab dann für die Dimensionen und Beziehungstypen der Gesamtstichprobe die Aufteilung, wie sie in Tabelle 6 wiedergegeben ist (für die Altersgruppen wurde analog verfahren).

Drei Anmerkungen seien zu dieser Gruppenbildung gemacht:

- Wie man sieht, fällt rund ein Drittel der Familien unter die sog. "Differenzgruppen", wo also die Kinder in ihrem Selbstkonzept sich von der Fremdbewertung ihrer Eltern unterscheiden. Das bedeutet zugleich, daß in der Mehrzahl der Fälle die Fremdbewertung der Eltern von den Kindern übernommen wird, was eine Interpretation im Sinne der "mirror-theory" (vgl. LEVY 1979, GECAS et al. 1974) nahelegt. Dennoch wird für eine allgemeine Theorie bzw. Modellbildung der Selbstkonzeptentwicklung die generelle Bedeutung der realen elterlichen Fremdbewertung durch die eben auch existierenden "Differenzgruppen" in Frage gestellt (vgl. Abschnitt 2. 3. 2 und 4. 4).
- Die Häufigkeitsverteilung der Summenwerte, die ja Grundlage für diese Gruppenbildung war, ergab eine leicht schiefe Verteilung, die in allen Fällen rechtsasymetrisch war. Das bedeutet inhaltlich, daß es insgesamt gesehen weniger Eltern gibt, die ihr Kind negativ beur-

		Fb-Va			Fb-Mu			Fb-Va			Fb-Mu	
		+	-		+	-		+	-		+	-
Sb	+	95	44	Sb	86	45	Sb	100	34	Sb	86	44
So	-	42	56	So	32	65	To	41	53	To	38	55
		Vpn=237			Vpn=228			Vpn=228			Vpn=223	

Dimension: "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit"

		Fb-Va			Fb-Mu			Fb-Va			Fb-Mu	
		+	-		+	-		+	-		+	-
Sb	+	75	49	Sb	80	44	Sb	87	42	Sb	92	44
So	-	48	64	So	46	65	To	37	67	To	35	67
		Vpn=236			Vpn=235			Vpn=233			Vpn=238	

Dimension: "Generelle Leistungsbereitschaft"

Tab. 6: Gruppenbildung für die Untersuchung durch Clusteranalyse (Fb = Fremdbild, Sb = Selbstbild, Va = Vater, Mu = Mutter, So = Sohn, To = Tochter)

teilen und auch weniger Kinder, die sich selbst negativ sehen. Hinzuzufügen ist, daß die möglichen extremen Negativwerte überhaupt nicht angekreuzt wurden. Das liegt zum einen sicher daran, daß die Stichprobe des EKB-Projekts aus "Durchschnittsfamilien" besteht (bei klinischen Stichproben verhielte es sich vermutlich anders) und zum anderen, daß die Eigenschaften des Polaritätenprofils einen starken Erwünschtheitscharakter aufweisen, der extrem niedrige Summenwerte relativ unwahrscheinlich macht.
Für die Interpretation der Ergebnisse bedeutet dies, daß im Hinterkopf der Begriff "negative Selbst- bzw. Fremdbewertung" immer auf die eben beschriebene Häufigkeitsverteilung mit ihren Implikationen zu relativieren ist.

- Für die weitere Untersuchung seien zur Vereinfachung der Darstellung und Beschreibung folgende Abkürzungen für die Gruppierungen eingeführt (G = great; L = low; siehe auch Seite 183):

++ GG = Eltern G, Kind G

-+ LG = Eltern L, Kind G

+- GL = Eltern G, Kind L

-- LL = Eltern L, Kind L

Von primärem Interesse ist nun zunächst einmal, wie sich die Gruppierungen GG und LL im elterlichen Erziehungsstil unterscheiden. Eine Differenzierung im Erziehungsstil zwischen diesen beiden Gruppen würde die Bedeutung des kognitiv vermittelten elterlichen Erziehungsverhaltens für kindliche Verhaltensdispositionen (in diesem Fall für das Selbstkonzept) aufzeigen (vgl. Kapitel 3).
Methodisch bietet sich hier ein Mittelwertsvergleich mit Hilfe des T-Tests an (das gilt auch für alle folgenden Fragestellungen). Der T-Test ermöglicht, generell zu prüfen, ob die Ausprägung in einem Merkmal für die Ausprägung in

einem anderen Merkmal von Bedeutung ist; das heißt konkret für diese Fragestellung, ob sich die auf Grund der Kognitionen getrennten beiden Gruppierungen auch durch den Erziehungsstil voneinander trennen lassen.
Der T-Test für unabhängige Stichproben testet somit durch die Berechnung von t-Werten, ob zwei Stichprobenmittelwerte signifikant voneinander verschieden sind. Dabei wird sowohl ein F-Test auf Varianzhomogenität als auch je ein T-Test für homogene und inhomogene Varianzen durchgeführt, unter denen je nach Ergebnis des vorangegangenen F-Tests gewählt werden kann. Die Irrtumswahrscheinlichkeit wird für die zweiseitige Fragestellung angegeben. In den nachfolgenden Analysen (Abschnitt 4. 3) werden nur Kennwerte (t-Werte) aufgenommen bzw. interpretiert, die zumindest auf dem 5%-Niveau ($\alpha \leq .05$) signifikant sind (das gilt auch für die oben beschriebene Regressionsanalyse).

Was die Hypothesen hier betrifft, so ist zu erwarten, daß d i e Erziehungsstildimensionen zur Trennung der beiden Gruppen von Bedeutung sind, die bereits bei der oben erwähnten Regressionsanalyse als relevant vermutet wurden. Hier käme (durch die Gruppierungen) zusätzlich die wichtige Komponente des kindlichen Selbstkonzepts hinzu, welche die Relevanz kognitionsvermittelten Erziehungsverhaltens für kindliche Verhaltensdispositionen aufzeigen würde.

Von besonderem Interesse dürften - wie gesagt - aber die sog. "Differenzgruppen" sein. Hier ist zunächst im Bezug auf das selbstperzipierte Erziehungsverhalten zu prüfen, ob sich durch den Vergleich der Gruppierungen GG versus GL und LL versus LG Anhaltspunkte finden lassen, die eine eventuelle Erklärung der Nichtübernahme des elterlichen Fremdkonzepts durch das Kind anbieten können. Es besteht somit die Hypothese, daß diese Eltern u.U. durch "nicht kognitionsgerechtes" Erziehungsverhalten den Kindern Anlaß geben, an der positiven bzw. negativen elterlichen Einschätzung (Fremdbild Eltern) Zweifel zu hegen.

Auch hier wird der Gruppenvergleich mit Hilfe des T-Tests durchgeführt.

c) Die im weiteren nun folgenden geplanten Analysen sollen vor allem dazu dienen, u.U. eine Erklärungsmöglichkeit für die Existenz der "Differenzgruppen" zu finden, also eine Antwort auf die Frage, wie es kommt, daß Kinder sich selbst anders sehen als ihre Eltern sie bewerten (Gruppierung GL und LG). Dabei sollen aber immer auch die Ergebnisse der beiden anderen Gruppierungen (GG und LL) zum validierenden Vergleich herangezogen werden.

Betrachtet man die Familie als System (vgl. Abschnitt 2.4.3.2), so erscheint es wichtig, bei der Analyse der einzelnen Beziehungstypen (V-S, V-T, M-S, M-T) auch den jeweils korrespondierenden Elternteil (also z.B. bei V-S die Mutter) in seinem Erziehungsverhalten zu beobachten. Es bleibt hier mit Hilfe eines Mittelwertvergleichs zu prüfen, inwieweit der korrespondierende Elternteil für die Selbstkonzeptentwicklung der LG- und GL-Gruppe einen Kompensationsfaktor darstellt, der durch sein Erziehungsverhalten die gegenläufige Selbstkonzeptentwicklung des Kindes bei diesen Gruppierungen erklären kann. Es wird also der Erziehungsstil der beiden Elternteile auf signifikante Unterschiede hin geprüft.

d) Da durch eine Reihe von Untersuchungen belegt ist, daß das Erziehungsverhalten der Eltern nur soweit für die Entwicklung des Kindes von Bedeutung ist, als es von diesem auch in derselben Weise perzipiert wird als von den Eltern berichtet (vgl. Abschnitt 2.4.3.1c), soll ein Vergleich des fremdperzipierten und selbstperzipierten Erziehungsverhaltens gezogen werden, der uns zeigt, ob die unterschiedlichen Perzeptionen in den Gruppierungen GL und LG (Fremdbild und Selbstbild) u.a. auf eine differente Perzeption des Erziehungsstils zurückzuführen sind, d.h.

es wird für jede Erziehungsstildimension mittels des T-Tests geprüft, ob sich die Perzeptionen der Kinder bezüglich des Erziehungsverhaltens von den Perzeptionen des jeweiligen Elternteils unterscheiden und sich somit ein Erklärungsansatz für die Selbstkonzeptentwicklung in diesen Gruppierungen ergibt.

e) Bislang wurde vor allem die Bedeutung des Erziehungsverhaltens unter verschiedenen Aspekten für die Selbstkonzeptentwicklung betont und der Untersuchungsansatz darauf ausgerichtet. Trotz dieser plausiblen Mediationsannahme ist auch die unmittelbare Bedeutung von Prädikatzuweisungen durch direkte verbale Kommunikation (Du bist ,.., etc.), wie sie z.B. durch den Ansatz der "mirror-theory" in der Forschung explizit untersucht wurde (vgl. z.B. LEVY 1979, GECAS et al. 1974), nicht zu unterschätzen.

Es bietet sich hier ein weites Spektrum an relevanten intrafamiliären Analysemöglichkeiten an. Neben der kurzen Darstellung der Ergebnisse zur direkten Bedeutung von Eigenschaftszuschreibungen für die Selbstkonzeptentwicklung (vgl. den Anfang von Abschnitt 4. 3) soll hier vor allem wiederum für die Gruppierungen GL und LG geprüft werden, inwieweit das Fremdbild der Eltern mit dem perzipierten Fremdbild der Eltern durch die Kinder übereinstimmt (also wie die Kinder glauben, daß ihre Eltern sie wohl beurteilen würden, vgl. Tabelle 3). Das perzipierte Fremdbild wurde mit denselben Eigenschaftsbegriffen erfaßt wie das reale Fremdbild der Eltern und das Selbstbild des Kindes. Es handelt sich bei dieser Fremdperzeption des Kindes im Sinne LAING's et al. (1973) um eine Metakognition des Kindes. Es bleibt zu sehen, ob sich durch die Einbeziehung dieser Metakognition eine wichtige Determinante der Selbstkonzeptentwicklung auftut.

Desgleichen scheint es sinnvoll, die beiden Elternteile bezüglich ihres Fremdbildes vom Kind zu vergleichen, um zu sehen, ob sich (analog zu den Hypothesen beim Erzie-

hungsverhalten, siehe oben!) innerhalb des familiären Systems bei diesen Gruppierungen ein Elternteil als Kompensationsfaktor erweist.

Insgesamt betrachtet soll hier der unmittelbare Beitrag der direkten Prädikatzuweisungen auf seine Bedeutung für die Selbstkonzeptentwicklung hin untersucht werden.

f) Schließlich soll versucht werden, neben den bereits geschilderten Kognitionen des Kindes (einmal das Selbstkonzept, einmal das perzipierte Fremdbild der Eltern durch die Kinder) noch weitere vom Kind subjektiv erlebte Faktoren seiner Interaktion mit der Umwelt heranzuziehen, um u.U. dadurch den aktiv-strukturierenden und selektierenden Anteil des Individuums bei der Selbstkonzeptentwicklung (vgl. FILIPP 1979 bzw. Abschnitt 2. 3. 2c-e) etwas besser in Griff zu bekommen. Der Persönlichkeitsfragebogen für Kinder im Alter von 9 - 14 Jahren (PFK 9-14) von W. SEITZ & A. RAUSCHE (1976), der auch im EKB-Projekt zur Anwendung kam, bietet sich hier als indirekte Informationsquelle an, da er sehr viele Items enthält, welche die subjektive Interpretation der verschiedensten Inhalte der kindlichen Interaktion mit seiner sozialen und materiellen Umwelt durch das Kind selbst (!) erfassen und somit u.U. Rückschlüsse auf Determinanten der Selbstkonzeptentwicklung des Kindes zulassen. Hier sollen vor allem die Gruppierungem GL und LG miteinander verglichen werden (T-Test), um dadurch mögliche subjektspezifische Quellen der Selbstzuschreibung zumindest indirekt zu eruieren.

Kurz zum Inhalt des PFK 9-14:
Der PFK 9-14 enthält 15 Skalen, die sich drei übergeordneten Persönlichkeitskomplexen subsummieren lassen:

Die Skalen "Emotionale Erregbarkeit" (ängstliche Irritierbarkeit und Prüfungsangst, Ich-Schwäche), "Fehlende Willenskontrolle" (fehlende Beherrschung und Selbstkontrolle, Über-Ich-Schwäche), "Aktiv-extravertiertes Temperament"

(Initiative, Optimismus, Problembewältigung) und "Zurückhaltung und Scheu" (Gehemmtheit, geringes Vertrauen in andere, Bevorzugung von Einzelaktivitäten) zählen zu dem Bereich "Verhaltensstile".

Die Skalen "Aggressives Bedurfnis nach Ich-Durchsetzung" (starkes Bedurfnis nach Dominanz, Egozentrik, subtile und offene Aggressivitat), "Bedurfnis nach Eigenstandigkeit und Selbstgenügsamkeit" (Abneigung zu Geselligkeit und Gemeinschaftsaktivitäten; Individualismus), "Schulischer Ehrgeiz" (Zustimmung zu schulischen Forderungen, Ehrgeiz, immer ganz gut zu sein, den Lehrern gefällig zu sein und Kontakt zu ihnen zu haben), "Bereitschaft zu sozialem Engagement" (starker Altruismus, Spaß an Kooperation mit anderen, Anstrengungsbereitschaft), "Neigung zu Erwachsenenabhangigkeit" (Akzeptanz von Normen und Haltungen Erwachsener) und "Maskulinitat der Einstellung" (Bevorzugung aktiver, aggressiver Erlebnisinhalte anstelle von feinfühligen, ideelleren Erlebnisinhalten) gehören dem Bereich "Motive" an.

Schließlich zahlen die Skalen "Selbsterleben von allgemeiner (existentieller) Angst" (Angst vor Bedrohungen wie Dunkelheit, Gewitter, Menschenansammlungen, etc.; Angstträume), "Selbstüberzeugung hinsichtlich eigener Meinungen, Entscheidungen und Planungen" (Optimismus und konstruktive Aktivität in allen Lebenslagen), "Selbsterleben von Impulsivität und Unbekümmertheit" (Übertreiben, geringe Skrupel, geringe Nachdenklichkeit, Übertreten sozialer Spielregeln, Nachlässigkeit), "Tendenz zur Selbstaufwertung, Selbstüberschatzung und Selbstbeschonigung" (allgemeines Renommiergehabe und eigene Überbewertung) und "Selbsterleben von Unterlegenheit (Minderwertigkeit) gegenüber anderen" (Komparation mit anderen bezüglich einer Reihe von Merkmalen) zu dem Bereich "Dimensionen des Selbstbildes".

Diese 15 Skalen werden also zu den oben angesprochenen Vergleichen herangezogen.

Abschließend ist zur Darstellung der geplanten empirischen Fragestellungen und deren methodischer Bearbeitung nochmals zu sagen, das sich - und das wird bei der Darstellung der Ergebnisse im nächsten Abschnitt noch deutlicher zum Ausdruck kommen - die einzelnen geplanten Analysen zur Genese des kindlichen Selbstkonzepts von der grundlegenden Fragestellung ausgehend, nämlich der Bedeutung kognitionsvermittelten Erziehungsverhaltens für das kindliche Selbstkonzept, sukzessive aus der Beschäftigung mit der zur Diskussion stehenden Problematik entwickelt haben. Dabei ist zu betonen, daß eine solche Strategie nur möglich ist, wenn von vorneherein ein grosser Datensatz zur Verfügung steht, wie dies im EKB-Projekt München, in dessen Rahmen diese Arbeit entstanden ist, der Fall gewesen ist.

4. 3 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse*

Im folgenden sollen nun die Ergebnisse im einzelnen dargestellt werden, die sich aus den Analysen der oben formulierten empirischen Fragestellungen ergeben haben. Zuvor wird jedoch kurz noch auf einige Voranalysen eingegangen, die im Zusammenhang mit der Selbstkonzeptentwicklung von Bedeutung sind, jedoch nicht unmittelbar mit der Kernfragestellung dieser Untersuchung in Zusammenhang stehen. Sie bieten aber ein gutes Fundament für die Interpretation und das Verstämdnis der anschließend berichteten Ergebnisse dieser Arbeit.

Tabelle 7 und 8 zeigen dabei die Daten der in der Selbstkonzeptforschungsliteratur viel diskutierten Kontroverse zwischen der "mirror-theory" und der "modeling-theory" (vgl. z.B. LEVY 1979, GECAS et al. 1974, siehe auch Abschnitt 2.3.2.1a) für die Stichproben des EKB-Projekts und somit auch dieser Untersuchung. Der Vergleich der Korrelationskoeffizienten beider Tabellen zeigt deutlich, daß die Fremdbewertung durch die Eltern prädiktiver für das kindliche Selbstkonzept ist als das elterliche Selbstbild und somit auch für diese Studie die "mirror-theory" der "modeling-theory" überlegen zu sein scheint. Lediglich für die Dimension "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit" beim Beziehungstyp M-S zeigen sich auch bei der Korrelation Selbstbild-Mutter - Selbstbild-Sohn (Tab. 8) eindeutige Zusammenhänge im Sinne der "modeling-theory".

---

* Alle Datenaufbereitungs- und Datenanalyseschritte für diese Untersuchung wurden am Rechenzentrum der Hochschule der Bundeswehr Neubiberg/München mit Hilfe der entsprechenden Prozeduren des SPSS-Programms (vgl. BEUTEL et al. 1978) durchgeführt. Für die Hilfe bei der Auswertung sei an dieser Stelle nochmals besonders Herrn Jürgen Hinderer, M.A., gedankt.

Beziehungstyp	Konzept	Gesamt	9-11	12-14
V-S	SOZIAL	.29**	.31**	.29**
	LEISTUNG	.26**	.27**	.27**
M-S	SOZIAL	.35**	.25*	.46**
	LEISTUNG	.29**	.27**	.33**
V-T	SOZIAL	.38**	.41**	.36**
	LEISTUNG	.35**	.34**	.37**
M-T	SOZIAL	.39**	.25*	.55**
	LEISTUNG	.35**	.30**	.39**

Tab. 7: Korrelation zwischen elterlichem Fremdbild und kindlichem Selbstbild für die Gesamtstichprobe und die Altersgruppen (= "mirror-theory"; *=$\alpha \leq .05$, **=$\alpha \leq .01$)

Beziehungstyp	Konzept	Gesamt	9-11	12-14
V-S	SOZIAL	.09	.10	.10
	LEISTUNG	.04	.13	-.06
M-S	SOZIAL	.24**	.23*	.23*
	LEISTUNG	.16*	.13	.19
V-T	SOZIAL	.03	.05	.00
	LEISTUNG	.15*	.27*	.03
M-T	SOZIAL	.15*	.05	.26**
	LEISTUNG	.10	.08	.12

Tab. 8: Korrelation zwischen elterlichem Selbstbild und kindlichem Selbstbild für die Gesamtstichprobe und die Altersgruppen (= "modeling-theory"; *= $\alpha \leq .05$, **=$\alpha \leq .01$)

Berücksichtigt man gleichzeitig die Altersgruppen, so zeigt sich eben für diese Dimensionen auch beim Beziehungstyp M-T für die älteren Kinder die Mutter als starkes Modell; sie scheint somit für diese Stichproben sowohl als Bewerterin (Tab. 7) als auch als Modell (Tab. 8) eine dominante Funktion inne zu haben.

Tabelle 7 zeigt weiter auf Grund der Höhe der Korrelationen, daß offensichtlich die Eigenschaften der Dimension "SOZIAL" eher dazu bestimmt sind, im Sinne der direkten Prädikatenzuweisung (vgl. FILIPP 1979) zu fungieren, als die Eigenschaften der Dimension "LEISTUNG", bei der vermutlich neben der direkten Vermittlungsfunktion andere Faktoren (z. B. vor allem auch individuumsbedingte aktiv-konstruktive Selbstzuweisungen) eine wichtige Rolle spielen. Es wird sich zeigen, inwieweit sich diese Tatsache bei der Untersuchung der Handlungsrelevanz dieser Konzepte auswirkt (vgl. Abschnitt 4. 3. 1).

Der Vergleich nach Altersgruppen zeigt vor allem im Bezug auf die Mütter interessante Effekte. In beiden Dimensionen scheinen besonders die älteren Kinder in zunehmendem Maße von der Bewertung ihrer Mütter abhängig zu werden (Tab. 7), während sich hier bei den Vätern eher indifferente Ergebnisse zeigen. Das kann bedeuten, daß u. U. die Mutter durch den häufigeren Kontakt mit den Kindern von zentralerer Bedeutung für diese wird, zumal sich vor allem im Alltag häufig Gelegenheiten ergeben, in denen über direkte verbale Kommunikation gegenseitige Eigenschaftsbewertungen vorgenommen werden. Von der kognitiven Entwicklungstheorie her betrachtet, kann es auch bedeuten, daß einmal durch das Alter der Kinder (= kognitiver Entwicklungsstand) und zum anderen durch die häufigeren Interaktionen mit der Mutter die subjektive Bedeutung (d. h. Interpretation dieser Eigenschaften bei Mutter und

Kind einander näher kommt, so daß der Begriffshof hier u. U. ähnlicher ist als bei jüngeren Kindern und bei zeitlich kürzer bemessenen Kontakten (V-S, V-T).

Die Befunde in Tabelle 7 bestätigen auch die Resultate von GECAS et al. (1974), die zeigen konnten, daß Mädchen stärker von der elterlichen Fremdbewertung abhängig sind als Buben (vgl. auch BRAINERD 1969). Nicht bestätigt werden konnte die Tendenz bei GECAS et al., daß die Fremdbewertung bei den gegengeschlechtlichen Beziehungstypen (V-T, M-S) mehr von Bedeutung ist als bei den gleichgeschlechtlichen Beziehungstypen (V-S, M-T).

Soweit zu den Ergebnissen in Tabelle 7 und 8. Die Korrelationen zwischen elterlichem Fremdbild und kindlichem Selbstbild zeigen uns somit, daß die direkte Prädikatenzuweisung ihre Bedeutung für die Genese des kindlichen Selbstkonzepts hat; sie verweisen aber zugleich auf Grund ihrer Höhe (sie reichen z. B. bei der Gesamtstichprobe von r = .26 bis r = .39) darauf, daß eine ganze Reihe anderer Faktoren zusätzlich für die Selbstkonzeptentwicklung von Bedeutung sind. Auch die Möglichkeit der Nichtübernahme der elterlichen Perzeption, wie sie durch die zuvor geschilderten "Differenzgruppen" (vgl. Abschnitt 4. 2) aufgezeigt wurde, ist hierin enthalten.

Ein interessantes zusätzliches Ergebnis zeigt uns Tabelle 9. Hier ist für die Gesamtstichprobe die Korrelation zwischen dem vom Kind perzipierten Fremdbild der Eltern ("Wie glaubst du, sehen dich deine Eltern"?) und dem kindlichen Selbstkonzept angegeben.

Es kommt dabei deutlich zum Ausdruck, daß die subjektive Perzeption des Kindes, wie es glaubt, daß seine Eltern es sehen, wesentlich prädiktiver für das Selbstkonzept des Kindes ist als die reale Bewertung durch die Eltern

Konzept	V-S	M-S	V-T	M-T
SOZIAL	.59**	.60**	.59**	.66**
LEISTUNG	.49**	.56**	.44**	.59**

Tab. 9: Korrelation zwischen perzipiertem elterlichen Fremdbild und kindlichem Selbstbild für die Gesamtstichprobe (*=$\alpha \leq .05$, **=$\alpha \leq .01$)

Beziehungstyp	Konzept	Sb_E-Fb_E	Sb_E-Sb_K	Fb_E-Sb_K
V-S	SOZIAL	.32**	.09	.29**
	LEISTUNG	.17*	.04	.26**
M-S	SOZIAL	.32**	.24**	.35**
	LEISTUNG	.36**	.16*	.29**
V-T	SOZIAL	.29**	.03	.38**
	LEISTUNG	.21**	.15*	.35**
M-T	SOZIAL	.29**	.15*	.39**
	LEISTUNG	.20**	.10	.35**

Tab. 10: Deskriptiver Vergleich der Korrelationen Selbstbild-Eltern/Fremdbild-Eltern, Selbstbild-Eltern/Selbstbild-Kind und Fremdbild-Eltern/Selbstbild-Kind (*=$\alpha \leq .05$, **=$\alpha \leq .01$)

(Tab. 7; vgl. auch SHRAUGER & SCHOENEMANN 1979). Aus dem Vergleich der beiden Tabellen 7 und 9 ist somit der Schluß zu ziehen (vgl. auch FILIPP 1979, p. 133), daß offensichtlich auf dem Weg von der realen Fremdbewertung durch die Eltern zur subjektiven Einschätzung durch die Kinder eine Reihe von kognitiven Prozessen ablaufen, welche - wie die Werte in den Tabellen 7 und 9 vermuten lassen - auch zu einer Verzerrung des realen elterlichen Fremdbilds führen können. Es bleibt beim Vergleich der verschiedenen Gruppierungen (GG, LL, etc.) im späteren Verlauf der Untersuchung zu prüfen, ob sich hier u. U. Perzeptionsdiskrepanzen finden lassen, die die Differenz zwischen den Ergebnissen in Tabelle 7 und 9 verständlich machen.

Zum Abschluß dieser einführenden Ergebnisse sei nun noch kurz auf die Beziehung von elterlichem Selbstbild, elterlichem Fremdbild und kindlichem Selbstkonzept eingegangen. Wie schon früher geschildert, besteht in der Literatur die Ansicht, daß sowohl die "mirror-theory" als auch die "modeling-theory" operativ seien für die Entwicklung des kindlichen Selbstkonzepts (vgl. SAMUELS 1977, FLYNN 1979; siehe auch Seite 82). Die Frage ist bislang nur, auf welche Weise diese gemeinsame Operation vonstatten geht. Vergleicht man die Daten in Tabelle 10, so ergibt sich hier u. U. ein Ansatzpunkt, der auf Seite 83 schon kurz formuliert wurde:
Demnach scheint es so zu sein, daß - im Sinne von ROGER's (1973 a) Selbsttheorie - die elterliche Selbsteinschätzung starke Bedeutung für die elterliche Fremdeinschätzung hat (vgl. z. B. CURTIS & ALTMANN 1977, GALUZZI & ZUCKER 1977, etc.) und daß diese Fremdbewertung wiederum Voraussagekraft für das kindliche Selbstkonzept hat (vgl. z. B. LEVY 1979, GECAS et al. 1974, etc.). Somit würde also das elterliche Selbstbild nicht direkt - via Modellernen - Einfluß auf das Selbstkonzept des Kindes haben, sondern indirekt über das elterliche

Fremdkonzept. Diese postulierte Kausalkette wäre, wie schon früher erwähnt, in einer eigenen Untersuchung durch eine Pfadanalyse (vgl. OPP & SCHMIDT 1976) auf ihre Richtigkeit hin zu überprüfen.

4. 3. 1 Zum Zusammenhang von elterlichem Fremdbild und elterlichem Erziehungsstil

Mit dieser Zusammenhangsanalyse soll - wie bereits erwähnt - die Handlungsrelevanz von globalen kognitiven Konzepten in Form von Eigenschaftszuschreibungen überprüft werden.

Es wurde eine multiple Regression gerechnet mit den Summenwerten der jeweiligen Dimension (SOZIAL / LEISTUNG) als Kriterium und den Werten in den vier selbstperzipierten Erziehungsstildimensionen als Prädiktoren.

Die Ergebnisse dieser Regressionsanalyse zeigen die Tabellen 11 a-c für die Gesamtstichprobe und die beiden Altersgruppen. Die Erziehungsstildimensionen in Spalte 3 werden dabei in der Reihenfolge dargestellt, in der sie in die Regressionsgleichung einbezogen wurden. Der B-Wert in Spalte 4 ist im Zusammenhang dieser Analyse nur durch das Vorzeichen, das er hat, relevant. Ein negatives Vorzeichen zeigt an, daß die jeweiliege Erziehungsstildimension negativ mit dem entsprechenden Dimensionswert korreliert ist (und vice versa). Der F-Wert in Spalte 5 zeigt, daß sämtliche herangezogenen Variablen in ihrem Beitrag zumindest auf dem 5%-Niveau signifikant sind (und somit auch die multiple Korrelation). Die Spalten 6 bis 8 sind für die Interpretation die eigentlich interessanten. Spalte 6 gibt den Betrag der multiplen Korrelation an, Spalte 7 in Analogie dazu den Betrag der insgesamt erklärten Varianz nach jeder neu herangezogenen Erziehungsstildimension an; Spalte 8 schließlich enthält isoliert den Ein-

Konzept	Beziehungstyp	Rangfolge der herangezogenen Variablen	B-Wert	F-Wert	Multiples R	Determinationskoeffizient(%)	Varianzaufklärung durch die einzelnen Variablen
SOZIAL	V-S	Liebevolle Eltern-Kind-Beziehung	.15	6.30	.147	2.16	2.16
	M-S	Liebevolle Eltern-Kind-Beziehung	.16	7.46	.160	2.56	2.56
	V-T	------	---	----	----	----	-----
	M-T	Bestrafung aus Ohnmacht	-.12	4.70	.128	1.64	1.64

Tab. 11a: Ergebnisse der multiplen Regression für die Gesamtstichprobe mit den Konzepten "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit" und "Generelle Leistungsbereitschaft"

Konzept	Beziehungstyp	Rangfolge der herangezogenen Variablen	B-Wert	F-Wert	Multiples R	Determinationskoeffizient(%)	Varianzaufklärung durch die einzelnen Variablen
LEISTUNG	V-S	Bestrafung aus Ohnmacht	-.26	20.76	.261	6.81	6.81
		Erziehung zur Selbstständigkeit	.24	18.32	.354	12.53	5.72
	M-S	Erziehung zur Selbstständigkeit	.25	18.09	.245	6.00	6.00
		Bestrafung aus Ohnmacht	-.24	19.71	.348	12.11	6.11
		Liebevolle Eltern-Kind-Beziehung	.12	4.91	.369	13.61	1.50
	V-T	Bestrafung aus Ohnmacht	-.30	29.12	.305	9.30	9.3o
		Autoritäre Durchsetzung elterl. Normen	-.12	5.13	.331	10.96	1.66
	M-T	Bestrafung aus Ohnmacht	-.31	29.12	.307	9.42	9.42
		Autoritäre Durchsetzung elterl. Normen	-.21	5.13	.368	13.54	4.12
		Erziehung zur Selbstständigkeit	.14	3.75	.386	14.90	1.36

Tab. 11a (Fortsetzung)

Konzept	Beziehungstyp	Rangfolge der herangezogenen Variablen	B-Wert	F-Wert	Multiples R	Determinationskoeffizient(%)	Varianzaufklärung durch die einzelnen Variablen
SOZIAL	V-S	Liebevolle Eltern-Kind-Beziehung	.26	9.83	.259	6.71	6.71
	M-S	Liebevolle Eltern-Kind-Beziehung	.23	7.17	.223	4.97	4.97
	V-T	Erziehung zur Selbstständigkeit	.23	7.98	.234	5.48	5.48
	M-T	Bestrafung aus Ohnmacht	-.17	5.33	.193	3.72	3.72

Tab. 11b: Ergebnisse der multiplen Regression für die Altersgruppe 12-14 mit den Konzepten "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit" und "Generelle Leistungsbereitschaft"

Konzept	Beziehungstyp	Rangfolge der herangezogenen Variablen	B-Wert	F-Wert	Multiples R	Determinationskoeffizient(%)	Varianzaufklärung durch die einzelnen Variablen
LEISTUNG	V-S	Bestrafung aus Ohnmacht	-.27	13.50	.299	8.94	8.94
		Erziehung zur Selbstständigkeit	.23	10.46	.393	15.44	6.50
	M-S	Bestrafung aus Ohnmacht	-.35	19.12	.349	12.18	12.18
		Erziehung zur Selbstständigkeit	.25	10.95	.433	18.75	6.57
		Liebevolle Eltern-Kind-Beziehung	.17	4.85	.465	21.62	2.87
	V-T	Bestrafung aus Ohnmacht	-.28	11.69	.279	7.78	7.78
		Autoritäre Durchsetzung elterl. Normen	-.15	4.71	.330	10.89	3.11
	M-T	Bestrafung aus Ohnmacht	-.35	22.34	.373	13.91	13.91
		Autoritäre Durchsetzung elterl. Normen	-.19	6.84	.425	18.06	4.15

Tab. 11b (Fortsetzung)

Konzept	Beziehungstyp	Rangfolge der herangezogenen Variablen	B-Wert	F-Wert	Multiples R	Determinationskoeffizient(%)	Varianzaufklärung durch die einzelnen Variablen
SOZIAL	V-S	-------	---	---	---	---	---
	M-S	-------	---	---	---	---	---
	V-T	Bestrafung aus Ohnmacht	-.14	3.94	.164	2.69	2.69
	M-T	------	---	---	---	---	---

Tab. 11c: Ergebnisse der multiplen Regression für die Altersgruppe 9-11 mit den Konzepten "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit" und "Generelle Leistungsbereitschaft"

Konzept	Beziehungstyp	Rangfolge der herangezogenen Variablen	B-Wert	F-Wert	Multiples R	Determinationskoeffizient(%)	Varianzaufklärung durch die einzelnen Variablen
LEISTUNG	V-S	Bestrafung aus Ohnmacht	-.24	5.68	.223	4.97	4.97
		Erziehung zur Selbstständigkeit	.17	4.77	.291	8.47	4.50
	M-S	Erziehung zur Selbstständigkeit	.18	4.04	.165	2.72	2.72
		Bestrafung aus Ohnmacht	-.15	3.87	.230	5.29	2.57
	V-T	Bestrafung aus Ohnmacht	-.22	4.30	.204	4.16	4.16
	M-T	Bestrafung aus Ohnmacht	-.27	9.35	.248	6.15	6.15
		Autoritäre Durchsetzung elterl. Normen	-.24	7.74	.332	11.02	4.87
		Liebevolle Eltern-Kind-Beziehung	.15	4.05	.367	13.46	2.44

Tab. 11c (Fortsetzung)

zelbeitrag jeder Erziehungsstildimension zur erklärten Gesamtvarianz.

a) Betrachtet man zunächst die Ergebnisse für die Dimension "Sozialemotionale Stabilität und Offenheit" (SOZIAL), so ist festzustellen (vgl. Tab. 11 a), daß für jeden Beziehungstyp maximal eine Erziehungsstilskala von Bedeutung ist und die multiplen Korrelationskoeffizienten, die sich ergeben, zudem sehr niedrig sind (V-S = .15; M-S = .16; M-T = .13). Auf die Determinationskoeffizienten umgelegt bedeutet das, daß 2.1% (V-S), 2.5% (M-S) und 1.6% (M-T) der Varianz des Dimensionswertes durch die Erziehungsstildimensionen aufgeklärt werden kann.

Inhaltlich gesehen bietet sich aber trotz dieser niedrigen Werte vor allem bei den Beziehungstypen V-S und M-S eine sinnvolle Interpretation an: Eltern, die ihr Kind fröhlich, lebhaft, unbeschwert und aufgeschlossen erleben, praktizieren eine Eltern-Kind-Beziehung, die stark durch elterliche Wärme und gefühlsmäßige Zuneigung gekennzeichnet ist. Eigenschaften, wie die der Dimension "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit", welche einen deutlich emotionalen Charakter haben, sind offensichtlich assoziiert mit Verhaltensweisen, die diese Kognitionen im Erziehungsverhalten zur Geltung bringen und schaffen somit eine günstige Voraussetzung für die kindliche Entwicklung.

Insgesamt betrachtet, scheint jedoch auf Grund der Daten die Handlungsrelevanz dieser Eigenschaften im Vergleich zu ihrer direkten Prädiktorfunktion eher von geringer Bedeutung zu sein. Vergleicht man die Ergebnisse mit denen in Tabelle 7 (Korrelation: Elterliches Fremdbild - Kindliches Selbstbild), so sieht sich die bereits dort geaußerte Vermutung nun bestätigt, wonach diese Eigenschaften von ihrer Art her vermutlich mehr durch direkte verbale Kommunikation (z. B. "Du bist aber

heute wieder lahm", etc.) vermittelt werden als durch konkretes Erziehungsverhalten. Zudem darf man nicht vergessen, daß in den Eigenschaften auch eine starke Temperamentskomponente enthalten ist, deren Ausprägung bekanntlich von verschiedener Seite mehr dem Einfluß dispositioneller als dem von Umweltfaktoren zugeschrieben wird (vgl. z. B. EYSENCK 1971).

Eine psychologische Erklärung der obigen Ergebnisse (vgl. z. B. auch HINTERMAIR 1978) könnte somit auch vermuten lassen, daß die Eltern u. U. die Ausprägung von Eigenschaften wie Fröhlichkeit, Lebendigkeit, Aufgeschlossenheit, etc. weniger in ihre erzieherische Verantwortung (d. h. in das Erziehungsverhalten) miteinbeziehen, weil sie diese auf Grund impliziter dispositioneller Vorannahmen anders genetisch (d. h. ihre Entstehung betreffend) interpretieren und somit in ihren Augen erzieherischem Handeln dabei eine geringere Bedeutung zukommt.

b) Bei der Dimension "Generelle Leistungsbereitschaft" (LEISTUNG) verhält es sich anders (vgl. Tab. 11 a); hier kommt die Handlungsrelevanz der elterlichen Kognitionen bezüglich der Leistungsbereitschaft ihrer Kinder klar und deutlich zum Ausdruck. Die multiplen Korrelationskoeffizienten liegen hier zwischen .33 und .39 (V-S = .35, M-S = .37, V-T = .33, M-T = .39); d. h. daß durch die Erziehungsstildimensionen 12.5% (V-S), 13.6% (M-S), 10.9% (V-T) und 14.9% (M-T) der gemeinsamen Varianz mit der Leistungsdimension aufgeklärt wird. Der quantitative Vergleich zwischen den Beziehungstypen zeigt dabei einen leichten Bedeutungsvorsprung der Mütterstichproben (M-S, M-T) gegenüber den Väterstichproben (V-S, V-T), was ein gewisses Indiz für die weiter oben (vgl. Tab. 7, dort vor allem für die Altersgruppe 12-14) schon angesprochene stärkere Sozialisationsfunktion der Mütter für diese

Studie sein könnte.

Inhaltlich sind insgesamt betrachtet bei dieser Dimension andere Erziehungsstile von Relevanz (Ausnahme M-S) als bei der Dimension "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit", welche - wenn auch in geringem Maße - vor allem durch die Skala "Liebevolle Eltern-Kind-Beziehung" plausibel determiniert wurde: Von zentraler Bedeutung ist die Skala "Bestrafung aus Ohnmacht", die gekennzeichnet ist durch eine äußerst angespannte Familiendynamik, sich äußernd in Ehestreitigkeiten zwischen den Eltern bezüglich der Erziehung des Kindes, in Selbstzweifeln bezüglich der Fähigkeit, mit dem Kind adäquat umgehen zu können und daraus folgend häufigen Unbeherrschtheiten im Umgang mit dem Kind (alle vier Beziehungstypen). Eltern, die ihr Kind also in den Eigenschaften dieser generellen Leistungsdimension positiv sehen, bieten ihrem Kind auch ein gesundes und stabiles Erziehungsklima, das ein plausibles Fundament für die Ausprägung dieser Eigenschaften (ausdauernd, ausgeglichen, zäh, ehrgeizig, etc.) bietet.

Hinzu kommen Erziehungsstildimensionen, die dem Kind neben der familiären Stabilität die nötigen Freiräume gewähren, eigene Erfahrungen zu machen und zu verarbeiten (Erziehung zur Selbständigkeit bei V-S, M-S und M-T; geringe autoritäre Durchsetzung elterlicher Normen bei V-T, M-T). Hier zeigen sich also elterliche Toleranz und Förderung von Eigentendenzen des Kindes, die ebenfalls besonders prädiktiv und einsehbar für die Ausprägung der von den Eltern positiv wahrgenommenen Eigenschaften der Leistungsdimension sind. Zusammengefaßt äußert sich also die kognitiv perzipierte Leistungsbereitschaft der Kinder in Erziehungsverhalten, das einmal häusliche Stabilität bietet und zum anderen außerfamiliäre Kontakte sowohl toleriert als auch fördert.

Wenn man berücksichtigt, daß die Erhebung der Eigenschaften in dieser Studie lediglich global ohne Berücksichtigung entsprechender kognitiv präsenter situativer Kontexte erfolgte (vgl. FILIPP & BRANDSTÄTTER 1975 b), ist die Varianzaufklärung durch die einzelnen Erziehungsstildimensionen als zufriedenstellend zu betrachten, sowohl was die Höhe der Koeffizienten betrifft als auch was vor allem die inhaltliche Interpretation angeht.

Im Vergleich zur Dimension "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit" erweisen sich somit die Eigenschaften dieser Dimension als wesentlich handlungsrelevanter. Auch hier zeigt sich im Vergleich mit einer früheren Studie, die sich mit der Handlungsrelevanz von Real-Ideal-Bild-Diskrepanzen bezüglich dieser Eigenschaften beschäftigte (vgl. HINTERMAIR 1978), daß die Unzufriedenheit der Eltern mit dem Kind in diesen Eigenschaften (= hohe Diskrepanzen) wesentlich deutlicher erzieherische Aktivitäten erzeugte als die Unzufriedenheit in den oben interpretierten Temperamentseigenschaften.

Die Entwicklung von Stabilität, Ehrgeiz, Ausgeglichenheit, Gelassenheit und Willensstärke steht offensichtlich wesentlich stärker innerhalb des elterlich-erzieherischen Verantwortungsbereichs als die Entwicklung von Eigenschaften wie z. B. Fröhlichkeit, Aufgeschlossenheit, etc..

c) Der Vergleich der beiden Altersgruppen mit der Gesamtstichprobe zeigt zunächst einmal für die Beziehung bzw. die Bedeutung der beiden Dimensionen für das Erziehungsverhalten die ganz selbe Tendenz, nämlich daß die Items der Dimension "Generelle Leistungsbereitschaft" prädiktiver sind für den Erziehungsstil als die Items der Dimension "Sozial-emotionale Stabilität und Gelassen-

heit" (vgl. Tab. 11 a-c).
Auch inhaltlich gesehen - das sei vorweggenommen - zeigt sich bezüglich der Zuordnung der Erziehungsstilskalen zu den beiden Dimensionen kein wesentlicher Unterschied zu der Gesamtstichprobe.

Das entscheidende und auffallende Moment beim Vergleich der beiden Altersgruppen in Relation zur Gesamtstichprobe ist jedoch der unterschiedliche quantitative Beitrag der Erziehungsstile bei den 12-14-jährigen Kindern und den 9-11-jährigen Kindern.

Besonders in Erscheinung tritt diese Tatsache wiederum bei der Dimension "Generelle Leistungsbereitschaft" (vgl. Tab. 11 b und c), wo bei den 12-14-jährigen Kindern bis zu 22 Prozent der Varianz durch die Erziehungsstile aufgeklärt wird (M-S 12-14; vgl. 5.3% bei M-S 9-11 / bei den anderen Beziehungstypen verhält es sich nicht ganz so extrem, aber ähnlich).

Für die Dimension "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit" kommt ebenfalls der geschilderte Aspekt der liebevollen Eltern-Kind-Beziehung vor allem durch die Gruppe der 12-14-jährigen Kinder zustande. Bei den 9-11-jährigen Kindern erweist sich bis auf den schwachen Beitrag der Skala "Bestrafung aus Ohnmacht" überhaupt kein Erziehungsstil von Bedeutung.

Es stellt sich also neben den dimensionsspezifischen Problemen, die oben bereits diskutiert wurden, die Frage, was den Ausschlag gibt für den zentralen Beitrag der Gruppe der 12-14-jährigen Kinder zur Interpretation des Ergebnisses der Gesamtstichprobe (vgl. Punkt a und b) im Vergleich zur Gruppe der 9-11-jährigen Kinder. Hier sind zunächst nur Spekulationen möglich.

Eine Erklärungsmöglichkeit besteht darin, daß die subjektive Bedeutung der einzelnen Eigenschaften (vor allem die der "Leistungs"-dimension) für die Eltern mit zu-

nehmendem Alter ihrer Kinder größer wird und deshalb auch die erzieherische Intensität sich diesem Bedeutungswandel entsprechend anpaßt. Diese Interpretation wird durch eine hier nicht näher geschilderte Voranalyse gestützt, die noch mit drei Altersgruppen rechnete und die diesen Trend noch deutlicher zum Ausdruck brachte.*
Gerade Eigenschaften wie beständig, ausdauernd, willensstark, ehrgeizig, etc. gewinnen in der heutigen Zeit für die kindliche Sozialisation mit zunehmenden Alter an Bedeutung (man denke nur an die schulischen Anforderungen bzw. Beurteilungskriterien, die ja genau diese Aspekte verlangen und natürlich nicht unbeachtet am Elternhaus vorbeigehen und zudem dann oft auch den weiteren Entwicklungsweg eines Kindes entscheidend bestimmen).

Hier ist aber gleichzeitig nochmals der Platz, darauf zu verweisen, daß Kognitionen und Verhalten in ihrem Verhältnis zueinander nicht unikausal interpretiert werden dürfen. Auch wenn die subjektive Bedeutung der einzelnen Eigenschaften für die Eltern mit dem Alter des Kindes zunehmen mag und sich auch dementsprechend die Erziehungsintensität erhöht, so determiniert nicht z. B. die Kognition "ehrgeizig" im Alter von 14 Jahren den Erziehungsstil "Selbständigkeitserziehung" mehr alleinverantwortlich als im Alter von 9 Jahren, sondern diese beiden Aspekte entwickeln sich zum einen in einem interdependenten Wechselseitigkeitsverhältnis (vgl. KELMAN 1974) und zum anderen stehen und entwickeln sich die

---

*Auf die weitere Berechnung mit drei Altersgruppen wurde im übrigen deshalb verzichtet, da die für die Rechenarbeiten notwendigen zahlenmäßigen Gruppenbesetzungen für den Verlauf der restlichen Untersuchung (vgl. Abschnitt 4. 3. 2 - 4. 3. 5) nicht gewährleistet waren.

Kognitionen als auch das Erziehungsverhalten in einem umfassenden Sozialisations-Gesamtrahmen, der eine weitere Reihe von sich wechselseitig bedingenden Elementen enthält, die die Eltern-Kind-Beziehung in ihrer Entwicklung mitbestimmten (man denke hier vor allem an sozioökologische Faktoren sowie erzieherische Traditionen). Das heißt also, daß die Bereitschaft von Eltern zur Erziehung zu Selbständigkeit nicht unikausal durch die Tatsache bestimmt ist, daß sie ihr Kind auf verschiedenen Eigenschaften positiv sehen (= Kognition), sondern daß sich diese Kognitionen von vorneherein auch in einem erzieherischen Klima entwickeln konnten, das eine positive Grundeinstellung zum Kind und seiner Entwicklung zur Voraussetzung hatte.

Die oben angeschnittenen Hypothesen können u. U. im nächsten Abschnitt, der das kindliche Selbstkonzept mit in die Betrachtungen einbezieht, etwas validiert werden. Sollten auch dort, was im Prinzip zu erwarten ist, die Altersgruppeneffekte in ähnlicher Weise auftreten wie hier, so wäre dies ein indirekter Beleg dafür, daß die subjektive Bedeutung dieser Eigenschaften nicht nur für die Eltern, sondern auch für die Kinder zunimmt und würde somit den dynamisierenden Effekt dieser Wechselbeziehung Kognition-Verhalten über die Zeit hinweg für die Eltern-Kind-Beziehung demonstrieren.

Eine zusätzliche oder alternative kognitive Erklärung der Altersgruppenergebnisse wäre folgende: Vielleicht gewinnen die Eigenschaften dieser Dimensionen für die Eltern nicht nur subjektiv mit zunehmendem Alter eine größere Bedeutung, sondern sie sind auch insgesamt inhaltlich so gehalten, daß sie erst in höherem Kindesalter für die Eltern kognitiv präsenter sind, was soviel bedeutet wie, daß die Eltern mehr damit anfangen können in Bezug zum allgemeinen familiären Erziehungsgeschehen;

d. h. sie bringen die Eigenschaften dieses Polaritätenprofils mehr mit einem älteren Kind und seinen spezifischen Eigenarten in Verbindung als dies bei der Beurteilung jüngerer Kinder der Fall ist.

Eine gleichzeitige Bedeutung für das kindliche Selbstkonzept (vgl. Abschnitt 4. 3. 2) würde zeigen, daß im Alter von 12 - 14 Jahren diese Eigenschaften von Eltern und Kindern insgesamt in einem gemeinsameren kognitiven Spektrum gesehen und beurteilt werden und würde dadurch indirekt auch die stärkere Assoziation mit dem konkreten Erziehungsverhalten plausibler machen (vgl. z. B. MONTEMAYOR & EISEN 1977 bzw. auch Seite 195 f. dieser Arbeit mit Bezug auf Tabelle 7).
Endgültig geklärt werden könnten diese spekulativen Hypothesen erst durch eine eigene Untersuchung, die sowohl die subjektive Bedeutung dieser Eigenschaften für die Eltern über die Altersstufen hinweg als auch die kognitiven Vorstellungen, die Eltern mit diesen Eigenschaften verbinden, untersuchen würde und somit die unterschiedlich quantitative Relation zum Erziehungsstil bei den Altersgruppen verständlich machen könnte.

Zusammenfassend kann somit zu den Ergebnissen dieses Abschnitts gesagt werden:

Die Eigenschaften der Dimension "Generelle Leistungsbereitschaft" zeigen sich insgesamt als wesentlich handlungsrelevanter als die Eigenschaften der Dimension "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit". Sie sind assoziiert mit einem Erziehungsverhalten, das intrafamiliäre Stabilität, Geborgenheit und Sicherheit gibt und das gleichzeitig außerfamiliäre Erfahrungen fördert und Eigentendenzen des Kindes toleriert. Soweit sich die Koeffizienten für die Dimension "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit" auf Grund ihrer geringen Höhe überhaupt interpretieren lassen, scheint hier vor allem

eine Eltern-Kind-Beziehung in Verbindung zu stehen, die durch eine sehr liebevolle und gefühlsnahe Interaktion charakterisierbar ist.

Die einzelnen Erziehungsstildimensionen stehen also in sinnvoll zu interpretierendem Zusammenhang mit den beiden Dimensionen der perzipierten Kindeigenschaften. Mögliche Erklärungen für die unterschiedliche handlungsrelevante Bedeutung der beiden Dimensionen wurden diskutiert.

Der Vergleich der Altersgruppen brachte bezüglich der inhaltlichen Interpretation keine neuen Erkenntnisse, als dort sowohl bei den 9-11-jährigen als auch bei den 12-14-jährigen Kindern im großen und ganzen dieselben Erziehungsstildimensionen durch die Regressionsanalyse zur Erklärung herangezogen wurden. Deutliche Unterschiede hingegen traten bezüglich der Größe der Erklärungsbeiträge durch die einzelnen Erziehungsstile auf, indem die Koeffizienten für die Gruppe der Eltern der 12-14-jährigen Kinder wesentlich höher ausfielen.

Als spekulative Hypothese zum Verständnis dieses Tatbestands wurde einmal vermutet, daß u. U. die subjektive Bedeutung dieser Eigenschaften für die Eltern mit zunehmendem Alter der Kinder größer wird und entsprechend auch das korrespondierende Erziehungsverhalten an Intensität zunimmt. Eine andere Erklärungsmöglichkeit besteht darin, daß u. U. die Eigenschaften des verwendeten Polaritätenprofils inhaltlich so gefaßt sind, daß sie für das familiäre Interaktionsgeschehen (so wie es im EKB-Projekt erfaßt wurde) erst in höherem Alter von entscheidender Relevanz werden und somit auch für den konkreten Erziehungsstil.

Hier bleibt zu prüfen, inwieweit durch das Hinzuziehen des kindlichen Selbstkonzepts (vgl. Abschnitt 4. 3. 2) diese mehr kognitive Interpretation gestützt wird, daß

durch den bereits mehr aufeinanderbezogenen kognitiven Begriffsraum von Eltern und deren 12-14-jährigen Kindern (etwa im Sinne PIAGET's) auch das durch das EKB-Projekt erfaßte Erziehungsverhalten besser reflektiert werden kann (vgl. auch Tab. 7).

4. 3. 2 Zur Genese des kindlichen Selbstkonzepts unter besonderer Berücksichtigung von elterlichen Kind-Kognitionen und elterlichem Erziehungsverhalten

4. 3. 2. 1 Elterlicher Erziehungsstil als vermittelnde Variable zwischen elterlichem Fremdbild und kindlichem Selbstbild

Die Frage nach der Bedeutung des elterlichen Erziehungsstils als vermittelnde Variable zwischen elterlichem Fremdbild und kindlichem Selbstbild wurde (vgl. Abschnitt 4. 2) mittels des T-Tests zum Vergleich von Gruppenmittelwertsunterschieden untersucht. Hier war zunächst mit direktem Bezug auf die Ergebnisse des letzten Abschnitts (4. 3. 1) der Vergleich der Gruppierungen von Bedeutung, bei denen die elterliche Fremdbewertung von den Kindern in das Selbstkonzept übernommen wurde, also wo die positive oder negative Zuschreibung der Eigenschaften der beiden Dimensionen "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit" und "Generelle Leistungsbereitschaft" durch die Eltern auf Grund der in Abschnitt 4. 2 vorgenommenen Stichprobenaufteilung bestimmend für die Ausprägung des kindlichen Selbstbildes war.

-Vergleich: Gruppierung GG versus Gruppierung LL (Elterliches Fremdbild positiv/Kindliches Selbstbild positiv versus Elterliches Fremdbild negativ/Kindliches Selbstbild negativ):

Die Tabellen 1 a-c und 2 a-c im Anhang dieser Arbeit zeigen für die einzelnen Gruppierungen die Mittelwerte, Standardabweichungen und Versuchsgruppengrößen, also die Werte, mit denen die Mittelwertsdifferenzen berechnet werden können.*
Die Erziehungsstile liegen, wie in Abschnitt 4. 1. 2. 2 erwähnt, in normierter Form vor (Wertebereich von 1-99, mit M = 50 und s = 10), damit die Vergleichbarkeit auf Grund der unterschiedlichen Anzahl von relevanten Items für die einzelnen Skalen des Erziehungsstils gewährleistet bleibt.

Die Abbildungen 11 a-c und 12 a-c zeigen nun zur besseren Veranschaulichung der Ergebnisse in graphischer Form die Kurven für die beiden Gruppierungen (GG/LL) und führen an der x-Achse der Graphik unter dem jeweiligen Erziehungsstil den t-Wert des Mittelwertvergleichs zwischen den beiden Gruppierungen mit dem Signifikanzniveau von ($\alpha \leq .05$ = - - - -; $\alpha \leq .01$ = ————).

---

*Sämtliche Werte - und das gilt auch für alle nachfolgenden Tabellen - werden lediglich mit maximal zwei Stellen nach dem Komma angegeben (auf- bzw. abgerundet), so daß die aufgeführten t-Werte, die alle auf der Basis von Werten mit vier Stellen nach dem Komma berechnet wurden, entsprechende Abweichungen aufweisen können.

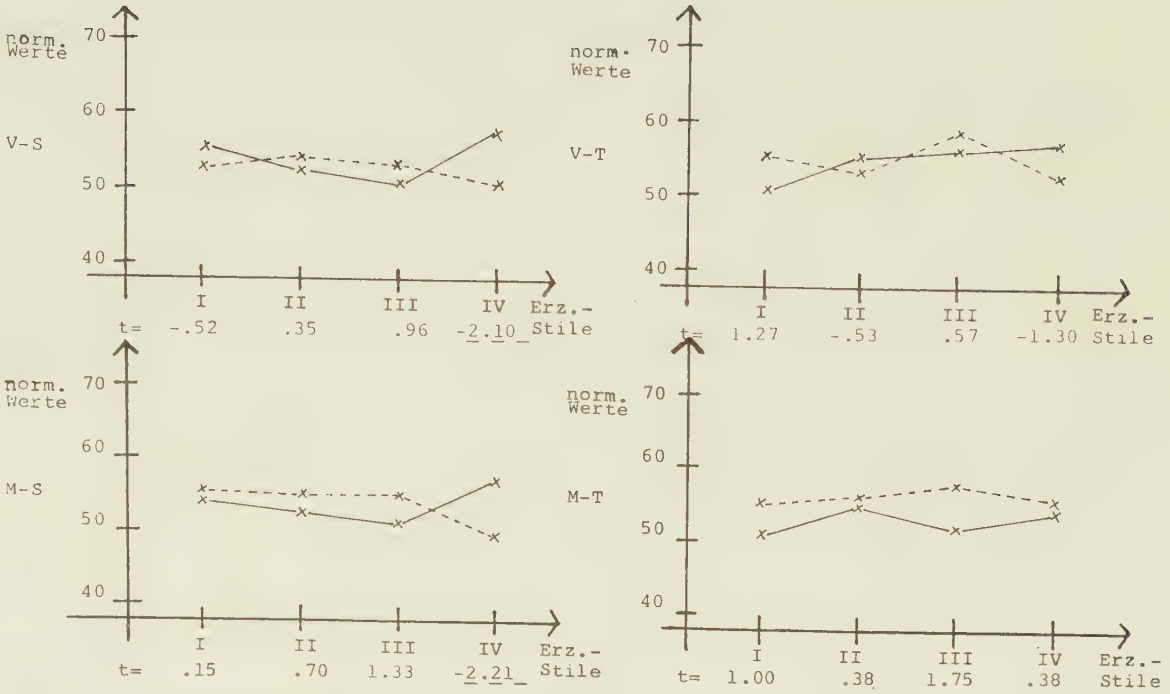


Abb. 11a: Vergleich der Gruppierungen GG (——) und LL (- -) in den vier Erziehungsstilen (Konzept "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit"-Gesamtstichprobe)

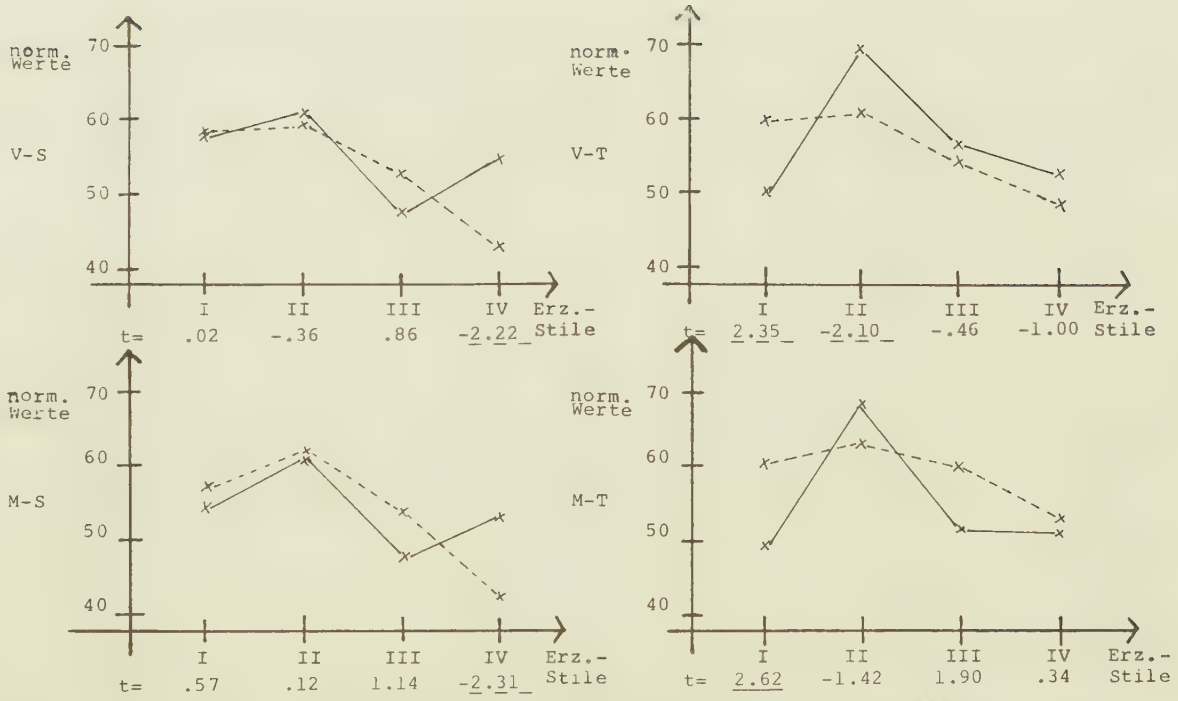


Abb. 11b: Vergleich der Gruppierungen GG (——) und LL (- -) in den vier Erziehungsstilen (Konzept "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit"-Alter 12-14)

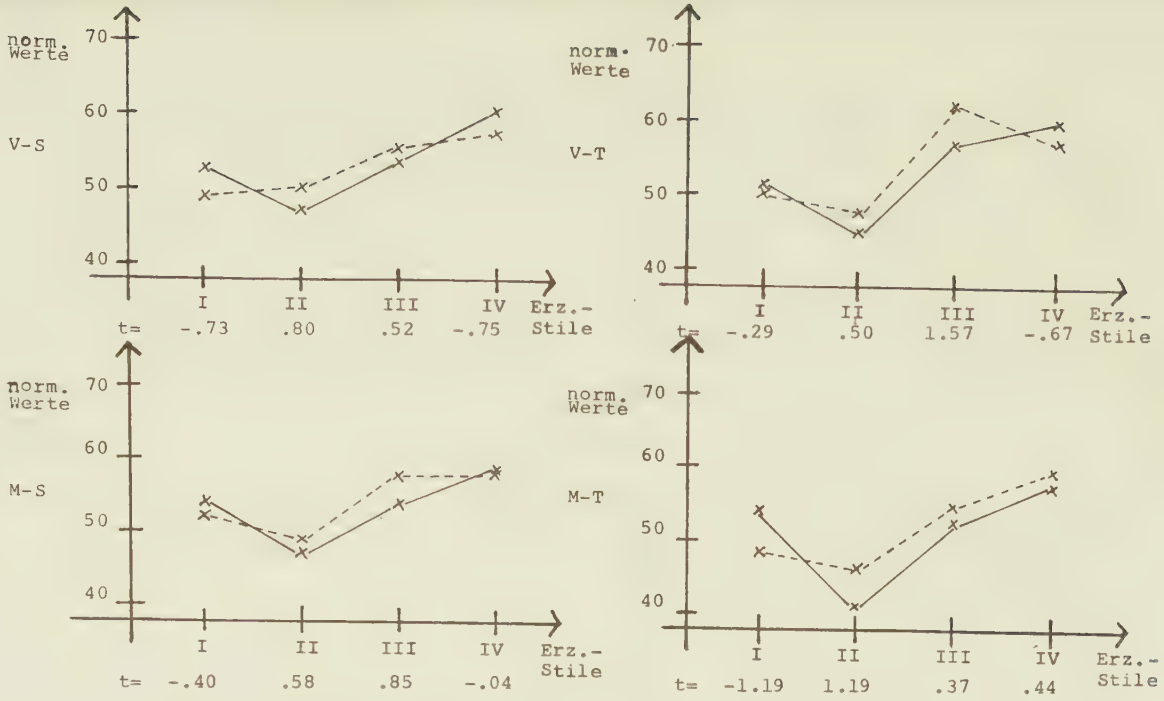


Abb. 11c: Vergleich der Gruppierungen GG (——) und LL (- -) in den vier Erziehungsstilen (Konzept "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit"-Alter 9-11)

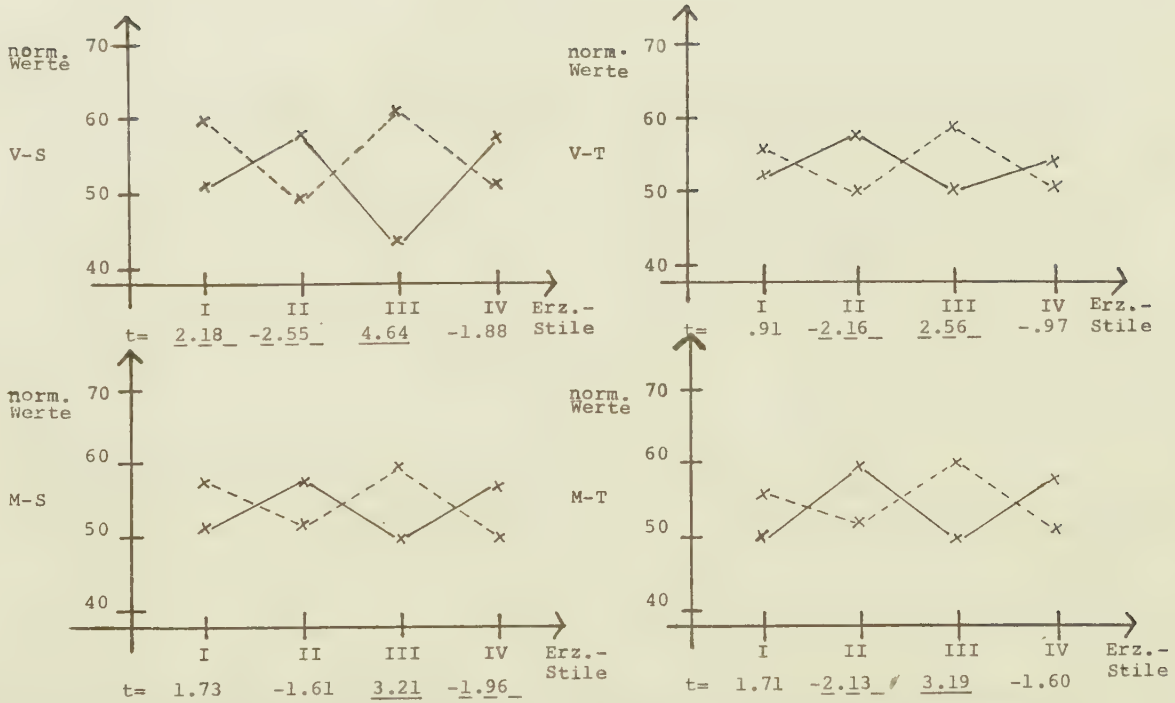


Abb. 12a: Vergleich der Gruppierungen GG (——) und LL (- -) in den vier Erziehungsstilen (Konzept "Generelle Leistungsbereitschaft"-Gesamtstichprobe)

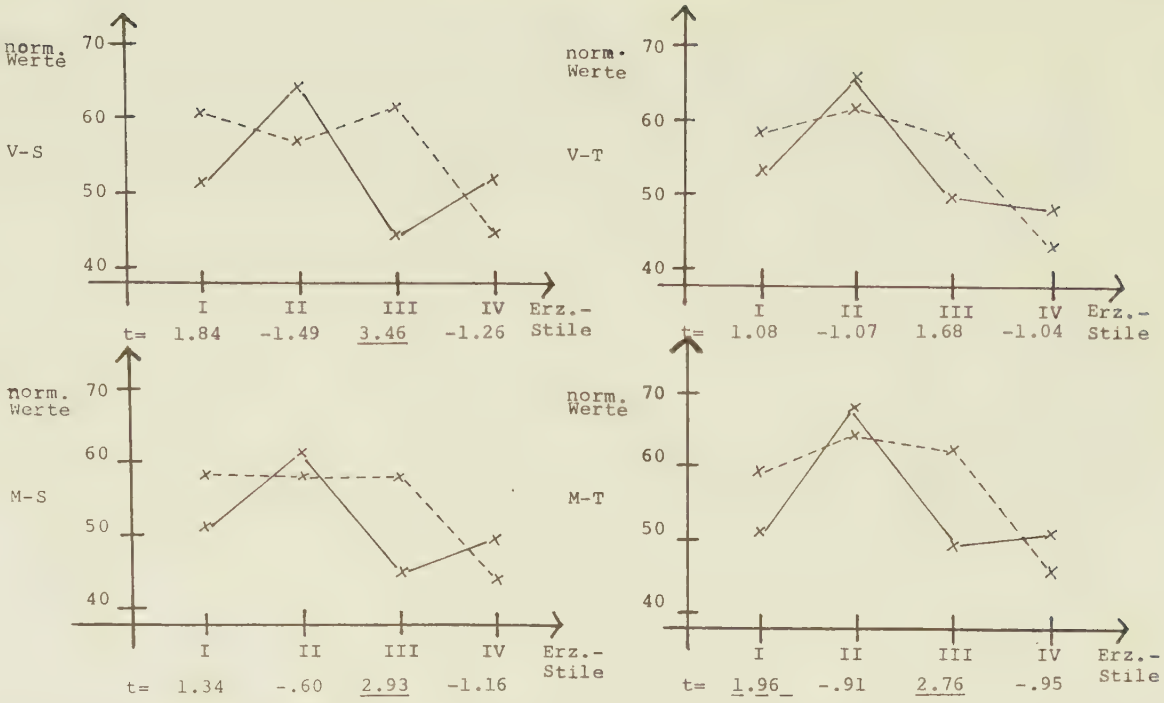


Abb. 12b: Vergleich der Gruppierungen GG (——) und LL (- -) in den vier Erziehungsstilen (Konzept "Generelle Leistungsbereitschaft"-Alter 12-14)

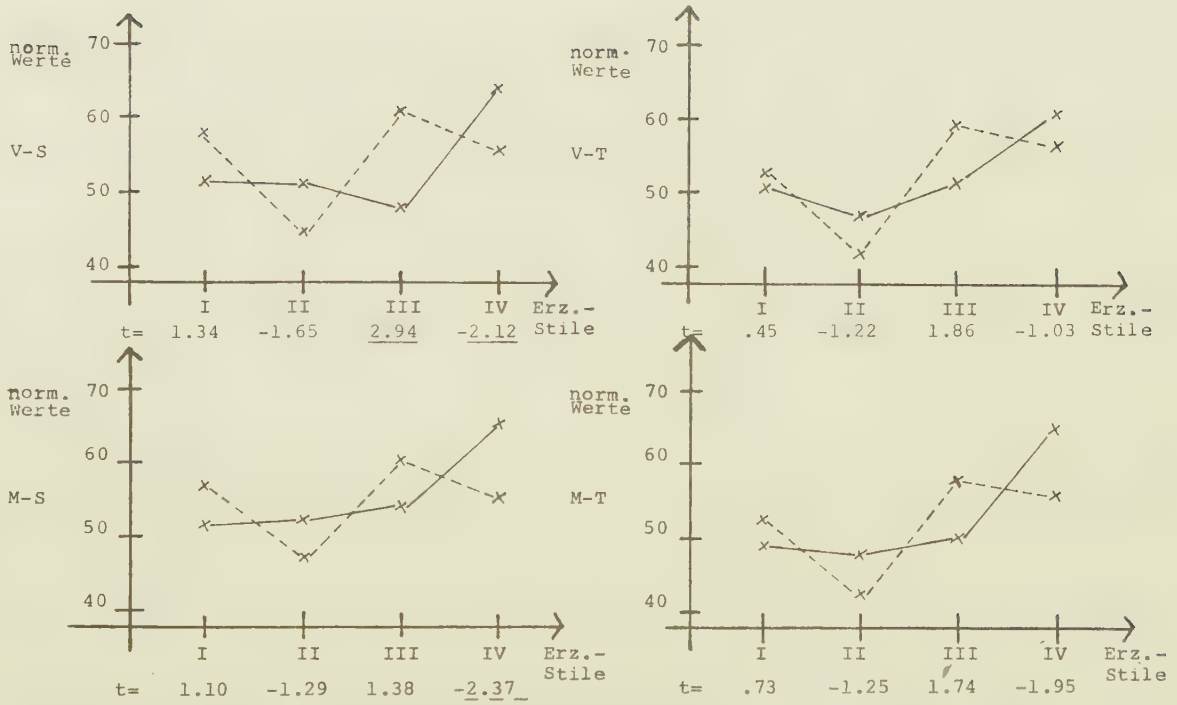


Abb. 12c: Vergleich der Gruppierungen GG (——) und LL (- -) in den vier Erziehungsstilen (Konzept "Generelle Leistungsbereitschaft"-Alter 9-11)

Auch für die späteren Darstellungen gilt folgende Normenklatur für die Bezeichnung der Graphiken:

Skala I = Autoritäre Durchsetzung elterlicher Normen
Skala II = Erziehung zur Selbständigkeit
Skala III = Bestrafung aus Ohnmacht
Skala IV = Liebevolle Eltern-Kind-Beziehung

Nun zur Interpretation der Ergebnisse:

a) Abbildung 11 a zeigt für die Dimension "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit" (SOZIAL) bei der Gesamtstichprobe, daß - analog den Ergebnissen der Regressionsanalyse in Abschnitt 4. 3. 1 - lediglich für den Beziehungstyp V-S und M-S eine Erziehungsstilskala zur Unterscheidung der beiden Gruppen von Bedeutung ist, nämlich die "Liebevolle Eltern-Kind-Beziehung". Insgesamt betrachtet, wenn man von gewissen Tendenzen absieht (vgl. die Skala "Bestrafung aus Ohnmacht"), bestätigt sich somit für die Gesamtstichprobe dieser Dimension die Interpretation, daß hier weniger die indirekte Prädikatenzuweisung (durch das Erziehungsverhalten) als vielmehr die direkte Prädikatenzuweisung (via konkrete verbale Kommunikation) eine Rolle für die Entwicklung des Selbstkonzepts spielt (vgl. weitere Interpretationshinweise in Abschnitt 4. 3. 1 a).

Zieht man die beiden Altersgruppen zum Vergleich heran, so ist zunächst an den beiden Abbildungen (11 b + c) unabhängig von Gruppenunterschieden festzustellen, daß die Skala "Liebevolle Eltern-Kind-Beziehung" bei den 9-11-jährigen Kindern und die Skala "Erziehung zur Selbständigkeit" bei den 12-14-jährigen Kindern insgesamt stärker in den Vordergrund des erzieherischen Handelns tritt und somit bei der korrespondierenden Altersgruppe in den Hintergrund rückt. Hier scheint

sich ein allgemeiner Trend in der Erziehung abzuzeichnen, indem gruppenübergreifend mit zunehmendem Alter des Kindes die liebevolle Symbiose der Eltern-Kind-Beziehung abgebaut wird zugunsten einer Erziehung, die zunehmend Freiräume für eigene Entwicklungstendenzen des Kindes bietet. Diese Tendenz zeigt sich später auch bei der Dimension "Generelle Leistungsbereitschaft".

Was die Relevanz der Erziehungsstildimensionen im Bezug auf die Trennung der beiden Gruppen angeht, so zeigt sich auch hier wieder, daß die wenigen Skalen, die von Bedeutung sind, besonders durch die Altersgruppe 12-14 zur Geltung kommen. Für die Dimension "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit" kann somit die früher geäußerte Hypothese aufrechterhalten werden, daß u. U. erst im späteren Kindesalter die Eigenschaften des verwendeten Polaritätenprofils ihre entscheidende subjektive und inhaltliche Bedeutung für das familiäre System erhalten und so auch das Erziehungsverhalten in Relation dazu an Bedeutung zunimmt.

Inhaltlich zeigen sich dabei für die 12-14-jährigen Kinder interessante geschlechtsspezifische Effekte, die bei der Regressionsanalyse nicht zum Ausdruck gekommen sind:

Bei den Stichproben V-S und M-S erweist sich die Skala "Liebevolle Eltern-Kind-Beziehung" von Bedeutung, wie dies auch in der Gesamtstichprobe zum Ausdruck kam. Obwohl also der allgemeine Trend dahin geht, daß insgesamt mit zunehmendem Alter die Symbiose zwischen Eltern Kind abgebaut wird (siehe oben), scheint es für die Entwicklung von Eigenschaften wie fröhlich, lebendig und aufgeschlossen vor allem für die Söhne (leichte Tendenz auch bei V-T) wichtig zu sein, auch im höheren Alter noch liebevolle Geborgenheit und Zärtlichkeit bei den Eltern zu finden, so quasi als emotionale Nische des Urvertrauens, von der aus positiv an die Interaktion mit der Umwelt herangegangen werden kann.

Bei den Töchtern (vor allem bei M-T) scheint die liebevolle Eltern-Kind-Beziehung zwischen den beiden Gruppierungen nicht allzu verschieden und vor allem auch insgesamt größer zu sein als bei den beiden LL-Gruppen von V-S und M-S (vgl. Abb. 11 b). Hier ist also das Geborgenheitsproblem von geringerer Bedeutung. Vielmehr zeigt sich, daß sich für das positive Selbstkonzept der Töchter in punkto "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit" Skalen als vermittelnde Variablen von Relevanz erweisen, die den Mädchen Freiräume für individuelle Erfahrungen und Toleranz gegenüber Eigenaktivitäten bieten.

Es ist schwierig, diesen Geschlechtseffekt definitiv zu klären. Eine Möglichkeit, die zu prüfen bliebe, wäre die, ob die subjektive Gewichtung der die Dimension "SOZIAL" bestimmenden Items sich u. U. bei den Beziehungstypen unterscheidet: Da sich die Interpretation dieser Dimension aus einem mehr temperamentsmäßigen Anteil (fröhlich, lebendig) und einem mehr sozial-aktiven Teil (aufgeschlossen, durchsetzungsfähig) zusammensetzt (vgl. Abschnitt 4. 1. 2. 1), könnte es sein, daß die Assoziation unterschiedlicher Erziehungsstile mit den Dimensionssummenwerten der einzelnen Beziehungstypen auf die vornehmliche Determination dieser Werte durch unterschiedliche Items verursacht ist. So ist z. B. gut vorstellbar, daß hohe Werte in Durchsetzungsfähigkeit und Aufgeschlossenheit (eltern-perzipiert) mit einem Erziehungsverhalten in Verbindung stehen, das dem Kind Eigenaktivitäten zugesteht (auch gegen den Willen der Eltern), während hohe Werte in perzipierter Lebhaftigkeit und Fröhlichkeit u. U. eher ein Erziehungsverhalten bedingen, das Basis für einen grundlegenden Lebensoptimismus ist (Zärtlichkeit, offener Gefühlsaustausch, etc.). Diese Vermutungen bleiben aber empirisch zu klären. Offensichtlich hat jedoch hier das Hinzuziehen des kindlichen Selbstkonzepts für die Bedeutung kognitions-

vermittelten Erziehungsverhaltens einen differenzierenden Erklärungseffekt, der bei der Regressionsanalyse weiter oben nicht zum Ausdruck kam und somit die Verbindung von Kognition und Verhalten in ihrer Bedeutung für die Entwicklung kindlicher Verhaltensdispositionen aufzeigt.

b) Wie bei der Regressionsanalyse kommt beim Mittelwertsvergleich der Gruppierungen GG und LL für die Dimension "Generelle Leistungsbereitschaft" (LEISTUNG) der handlungsleitende Akzent dieser Eigenschaftszuschreibungen sehr klar und deutlich zum Ausdruck. Die Abbildung 12 a veranschaulicht dies.

Es zeigt sich dort für alle vier Beziehungstypen eine charakteristische Kurve, deren Interpretation analog der in Abschnitt 4. 3. 1 vorgenommenen Regressionsanalyse zu sehen ist. Demnach zeigt sich für die Übernahme positiver elterlicher Kognitionen durch das Kind ein Erziehungsstil verantwortlich, der in allen Belangen auch als positiv zu beschreiben ist. Die Eltern bieten ihrem Kind vor allem eine stabile häusliche Atmosphäre, die durch gesundes erzieherisches Selbstbewußtsein der Eltern, durch Einigkeit in Erziehungsfragen und Achtung des Kindes als Individuum gekennzeichnet ist (Skala III); sie zeigen zugleich in Verbindung damit auch eine Beziehung zu ihrem Kind, die stark von Zärtlichkeit und liebevoller Zuwendung geprägt ist (Skala IV). Gleichzeitig geben sie dem Kind die Gelegenheit, eigene Aktivitäten zu entwickeln und zu erproben (Skala II) und sie zeigen sich zugleich flexibel und anpassungsfähig in ihren Ansprüchen und Forderungen an das Kind (Skala I). Entsprechend negatives Erziehungsverhalten ergibt sich bei den Kindern, die die schlechte Bewertung durch ihre Eltern in ihr Selbstbild übernehmen. Die negative Selbstkonzeptentwicklung dieser Kinder braucht angesichts der

massiven Belastungen, die von einer derart gestalteten Erziehung durch die Eltern ausgehen, nicht zu verwundern. Die Ergebnisse stützen insgesamt gesehen die vorliegenden Untersuchungen der Selbstkonzeptforschung (vgl. z. B. SEARS 1970, COOPERSMITH 1967, etc.; LEVY 1979, GECAS et al. 1974, etc.;), welche die Bedeutung negativer bzw. positiver Bewertungen und negativer bzw. positiver Erziehungsstile für die Selbstkonzeptentwicklung betonen (vgl. auch NEUBAUER 1976, p. 133 ff. bzw. S. 75 f. dieser Arbeit). Der entscheidende Unterschied zu diesen Untersuchungen ist der, daß eben diese beiden Aspekte nicht unabhängig voneinander wirksam sind, sondern daß sie wechselseitig determiniert sind und so die Entwicklung des Kindes beeinflussen (vgl. FILIPP 1979).

Die zentrale Erziehungsstildimension, die zwischen elterlichem Fremd- und kindlichem Selbstkonzept vermittelt, ist - das soll nochmals hervorgehoben werden - die Skala "Bestrafung aus Ohnmacht" (vgl. Abb. 12 a). In ihr kommen Aspekte der Familiendynamik zum Ausdruck, die von grundlegender Bedeutung für die menschliche Entwicklung, speziell für das Selbstkonzept, zu sein scheinen (vgl. MILLER 1980): Unsicherheit der Eltern in der Erzieherrolle, damit in Zusammenhang stehende häufige Konflikte zwischen den Eltern bezüglich der Erziehung, starke Gereiztheit und geringe Toleranzgrenzen im Kontext der subjektiv erlebten Erziehungsinkompetenz und harte, z. T. auch körperliche Bestrafungen als Notventil (und vice versa). Eine solche Erziehungskonstellation stellt sozusagen das Paradebeispiel einer für positive kindliche Selbstkonzeptentwicklung abträglichen Ausgangssituation dar (vice versa).

Es bleibt zu sehen, ob es beispielsweise in der später zu betrachtenden "Differenzgruppe" LG Kompensationsmöglichkeiten irgendwelcher Art für das Kind gibt, die helfen, eine derartig negative Selbstkonzeptentwicklung

zu vermeiden bzw. ob es Faktoren in der Entwicklung gibt, die u. U. bedeutsamer sind als die elterliche Erziehung (vgl. Abschnitt 4. 3. 2. 5).

Was die Altersgruppen angeht, so zeigt sich die beschriebene charakteristische Kurve sowohl bei den 9-11-jährigen als auch bei den 12-14-jährigen Kindern. Die Kurven (vgl. Abb. 12 b + c) sehen nur deshalb im Vergleich zur Gesamtstichprobe etwas verzerrt aus, als - wie schon gesagt - die "Liebevolle Eltern-Kind-Beziehung" bei den jüngeren und die "Erziehung zur Selbständigkeit" bei den älteren Kindern insgesamt von größerer Bedeutung ist.

Die zentrale Dimension bleibt die Skala "Bestrafung aus Ohnmacht", wobei sie bei der Altersgruppe 12-14 wesentlich stärker zum Ausdruck kommt (einmal optisch, aber zum anderen auch durch das statistische Maß "Omega-Quadrat" (ω^2), das Varianzaufklärung bei T-Tests in Abhängigkeit von der Stichprobengröße ermöglicht, hier aber nicht näher aufgeführt wird; vgl. HAYS 1969; siehe auch zum Vergleich die Ergebnisse in Abb. 12 a-c*).

Gewisse unterschiedliche Nuancen (z. T. signifikant, z. T. der Tendenz nach) zeigen die anderen Erziehungsstilskalen. Bei den 9-11-jährigen Kindern scheint für ein positives (Leistungs-)Selbstkonzept offensichtlich die liebevolle Zuwendung und Zärtlichkeit der Eltern noch etwas mehr von Bedeutung zu sein als bei den 12-14-jährigen Kindern, wo dies nur der Tendenz nach zu erkennen ist. Für die älteren Kinder ist offensichtlich

---

*Die Formel zur Berechnung von Omega-Quadrat lautet (vgl. HAYS 1969):

$$\omega^2 = \frac{t^2 - 2}{t^2 + N_1 + N_2 - 1}$$

ein stabiles, souveränes Erziehungsklima besonders indikativ für ein positives Leistungsselbstkonzept. Zugleich scheint bei dieser Altersgruppe auch noch etwas mehr die elterliche Toleranz kindlicher Eigenaktivitäten indikativ für eine positive Ausprägung auf dieser Dimension zu sein (vor allem V-S, M-T).

Zusammenfassend läßt sich zu den Mittelwertsvergleichen bei den beiden Dimensionen sagen, daß die Erziehungsstilskalen, die durch die elterlichen Kognitionen vermittelt sind (vgl. auch Abschnitt 4. 3. 1), in einen sinnvollen Zusammenhang mit dem kindlichen Selbstkonzept gebracht werden konnten, wobei sich die Interpretation bezüglich der Unterschiede zwischen den Dimensionen und den Altersgruppen im wesentlichen (mit vereinzelten sinnvollen Differenzierungen) auf die Ergebnisse der zuvor durchgeführten Regressionsanalyse stützen konnte. Es ist somit das Hauptziel dieser Untersuchung erreicht, indem anschaulich dargelegt werden konnte, daß elterliche Kognitionen und elterliches Erziehungsverhalten nicht unabhängig voneinander fungieren, sondern daß sie aufeinander bezogen sind und gemeinsam die Selbstkonzeptentwicklung des Kindes mitdeterminieren.

Für die praktische Beratung bzw. Selbstkonzeptveränderung ergibt sich, was die Elternarbeit betrifft (vgl. z. B. HINKLE et al. 1980), aus dieser Studie somit die Konsequenz, nicht nur das Verhalten der Eltern zu ändern (durch verhaltenstherapeutische Methoden z. B.), sondern zugleich mit den impliziten Theorien der Eltern, die dahinterstecken, zu arbeiten, um gleichzeitig kognitive Änderungen zu bewirken (vgl. EPSTEIN 1979). Das bedeutet folgendes: Da diese Kognitionen wie gesagt sehr global und deswegen stabil sind (= antizipatorische Bewältigungsfunktion), sind sie zugleich sehr stark mit

Emotionen verknüpft (vgl. EPSTEIN 1979); gesprächs-therapeutische sowie neuere kognitionspsychologische Verfahren bieten hier einen Ansatz, sowohl an den Kognitionen selbst als auch an den dahinter stehenden Gefühlen zu arbeiten und so eine Auflockerung des impliziten Konstruktsystems (das ja objektiv falsch sein kann) zu erreichen, was für die Veränderung des konkreten Erziehungsverhaltens eine wichtige Voraussetzung als auch eine effektive Begleitmaßnahme zu sein scheint. Wenn sich die Eltern als Person mit ihren Gefühlen, Gedanken und Handlungen angenommen fühlen und zugleich die Möglichkeit angeboten bekommen, in einem akzeptablen Rahmen daran zu arbeiten, sind sie auch eher bereit und fähig dazu, ihr Verhalten und ihre Einstellungen gegenüber ihren Kindern zu prüfen bzw. zu verändern, als wenn sie Methoden angeboten bekommen (z. B. VT), die sie anzuwenden von ihrer konzeptuellen Einstellungsstruktur her gesehen gar nicht in der Lage sind und die sie deshalb entweder direkt abwehren (z. B. "Das stimmt schon was Sie da sagen, Herr X, aber ...) oder indirekt boykottieren (indem sie verbal den Vorschlägen des Beraters zustimmen, sich aber nichts verändert, da die Eltern nicht dahinter stehen und so die Effektivität der vorgeschlagenen Methoden verloren geht).

Wie wichtig eine intensive Elternarbeit gerade bei Selbstkonzeptproblemen ist, zeigt indirekt eine bereits früher erwähnte Studie von HINTERMAIR (1978), die sich mit der Bedeutung von Real-Ideal-Bild-Diskrepanzen der Eltern bezüglich ihrer Kinder für erzieherisches Handeln befaßte. Dabei zeigte sich u. a., daß hohe Unzufriedenheit mit den Kindern (also hohe Diskrepanzen zwischen dem realen elterlichen Fremdbild und dem idealen elterlichen Fremdbild) bei den Eltern vor allem erzieherische Selbstzweifel und einschränkende Erziehungsmaßnahmen (starkes autoritäres Verhalten, geringe Permissivität) als Reaktion hervorrief. Interessant ist nun, daß auf Grund der Ergebnisse der vor-

liegenden Arbeit als auch einer Reihe anderer Untersuchungen (vgl. z. B. zur internen Kontrolle des Verhaltens SCHNEEWIND & PFEIFFER 1978, DAVIS & PHARES 1969, zu selbstsicherem Verhalten SEITZ & JANKOWSKI 1969, zur Entwicklung stabil-kontrollierter Gelassenheit FILIPP & BRANDSTÄTTER 1975 a, etc.) die Ausbildung von positiven kindlichen Verhaltensmerkmalen mit elterlichem Verhalten assoziiert ist, das dem Kind Verständnis, Wärme und Nachsicht vermittelt sowie ihm die Möglichkeit gibt, Eigenaktivitäten zu entwickeln und zu erproben. Psychologische Beratung hat demnach nicht nur mit dem "Symptomträger" (in unserem Fall beispielsweise ein schwer leistungsgestörtes Kind mit Selbstwertproblemen) zu erfolgen, sondern ebenso mit dem Konstrukt- und Verhaltenssystem der Eltern.

Soweit zu den Ergebnissen der Gruppierungen GG und LL. Nun ist neben der zentralen Frage dieser Untersuchung, die durch die oben geschilderten Vergleiche beantwortet wurde, für die Selbstkonzeptentwicklung des Kindes von besonderem Interesse, wie der elterliche Einfluß bzw. das familiäre Interaktionsgeschehen bei Kindern aussieht oder zur Geltung kommt, deren Selbstkonzept deutlich von der elterlichen Fremdbewertung abweicht. Einen ersten Versuch, diesem Phänomen etwas auf die Spur zu kommen, stellt der Vergleich des Erziehungsstils dieser Gruppierungen mit dem Erziehungsstil der Gruppierungen dar, wo Kongruenz diesbezüglich vorherrscht. Es bleibt zu sehen, ob Unterschiede im Erziehungsverhalten der entsprechenden Gruppen (GG versus GL / LL versus LG) die zum Fremdbild der Eltern kontroverse Selbstkonzeptentwicklung des Kindes zu erklären vermögen, d. h. ob Eltern mit gleichen Kognitionen (z. B. GG und GL) u. U. durch unterschiedliche Erziehungsverhalten die gegenläufige Selbstkonzeptentwicklung des Kindes determinieren.

- Vergleich: Gruppierung GG versus Gruppierung GL (Elterliches Fremdbild positiv/Kindliches Selbstbild positiv versus Elterliches Framdbild positiv/Kindliches Selbstbild netativ):

Die Abbildungen 13 a-c und 14 a-c zeigen unter Rückgriff auf die Werte der Tabellen 1 a-c und 2 a-c im Anhang die Kurven für die beiden Fremdbild-Selbstbild-Dimensionen (SOZIAL / LEISTUNG) mit den t-Werten und dem entsprechenden Signifikanzniveau.

a) Für die Dimension "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit" (Dimension SOZIAL) ergeben sich dabei für die Gesamtstichprobe wiederum wenig signifikante Ergebnisse. Interessant erscheint dennoch der Mittelwertsvergleich für den Beziehungstyp V-S. Dabei zeigen Väter, die ihre Söhne positiv sehen, die Söhne sich selbst aber negativ sehen (GL), zwar mehr Erziehung zur Selbständigkeit (Skala II) als die Väter, deren Söhne die väterliche Perzeption übernehmen (GG), sie haben aber gleichzeitig hohe Werte auf der Dimension "Bestrafung aus Ohnmacht" (Skala III). Das läßt vermuten, daß dieses Erziehungsverhalten in seiner Kombination von den Kindern als äußerst inkonsequent bzw. inkonsistent erlebt wird (die Kinder bekommen zwar sehr viel Entscheidungsfreiraum, zugleich herrscht zu Hause aber starker Druck mit z. T. körperlicher Züchtigung); unter solchen Bedingungen ist es leicht vorstellbar, daß das Kind eine derartige Erziehung nicht mehr versteht und sich daraus interpretative Konsequenzen für sein Selbstbild ergeben (vgl. hierzu das perzipierte elterliche Fremdbild, Abschnitt 4. 3. 2. 4).

Beim Beziehungstyp M-S zeigt sich eine ähnliche Tendenz; hinzukommt bei beiden (V-S, M-S) auch eine der Tendenz nach schwächer ausgeprägte liebevolle Eltern-Kind-Beziehung.

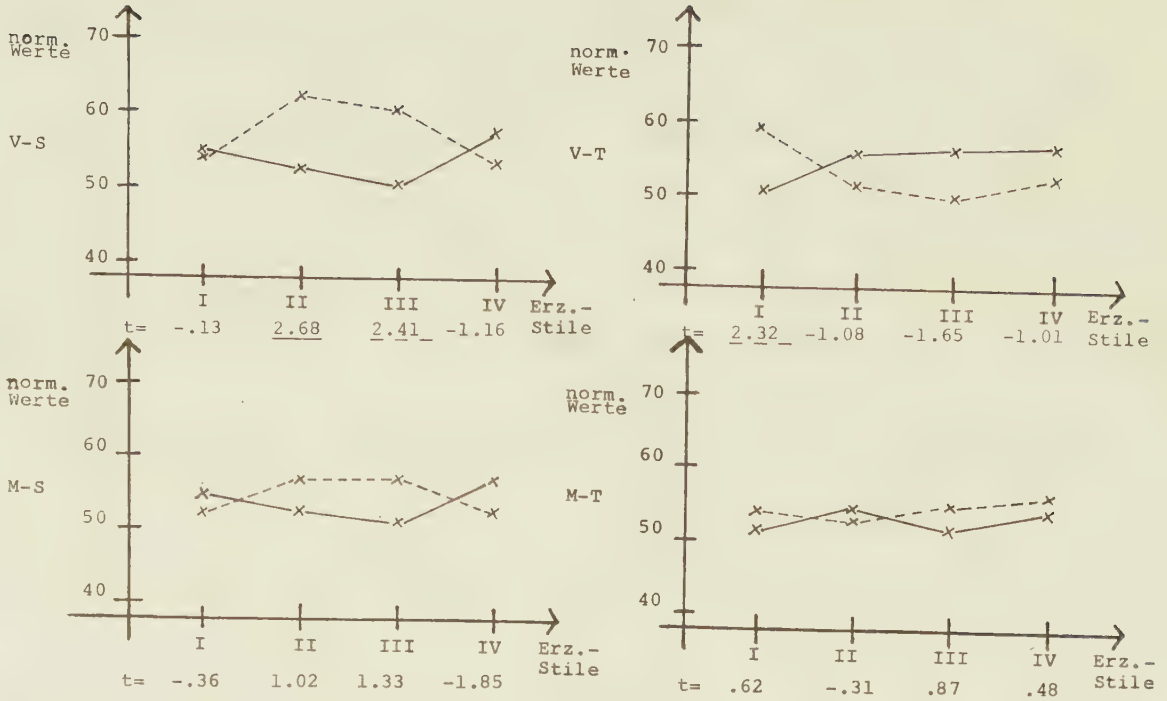


Abb. 13a: Vergleich der Gruppierungen GG (——) und GL (- -) in den vier Erziehungsstilen (Konzept "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit"-Gesamtstichprobe)

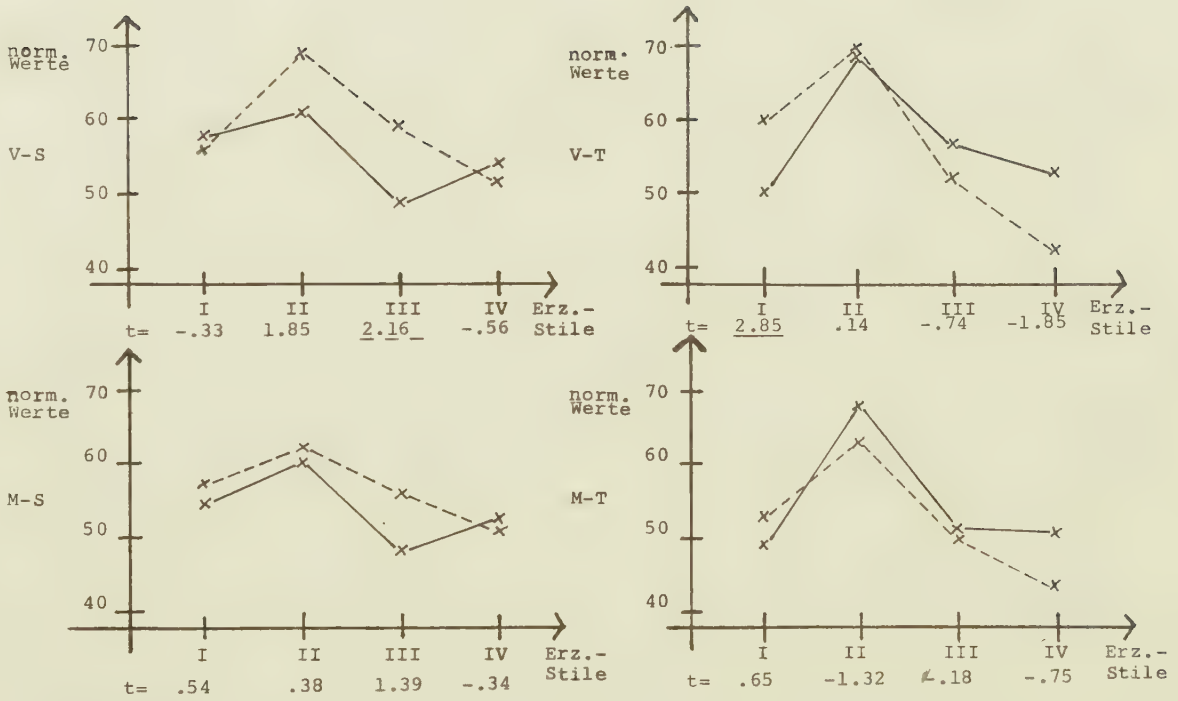


Abb. 13b: Vergleich der Gruppierungen GG (——) und GL (- -) in den vier Erziehungsstilen (Konzept "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit"-Alter 12-14)

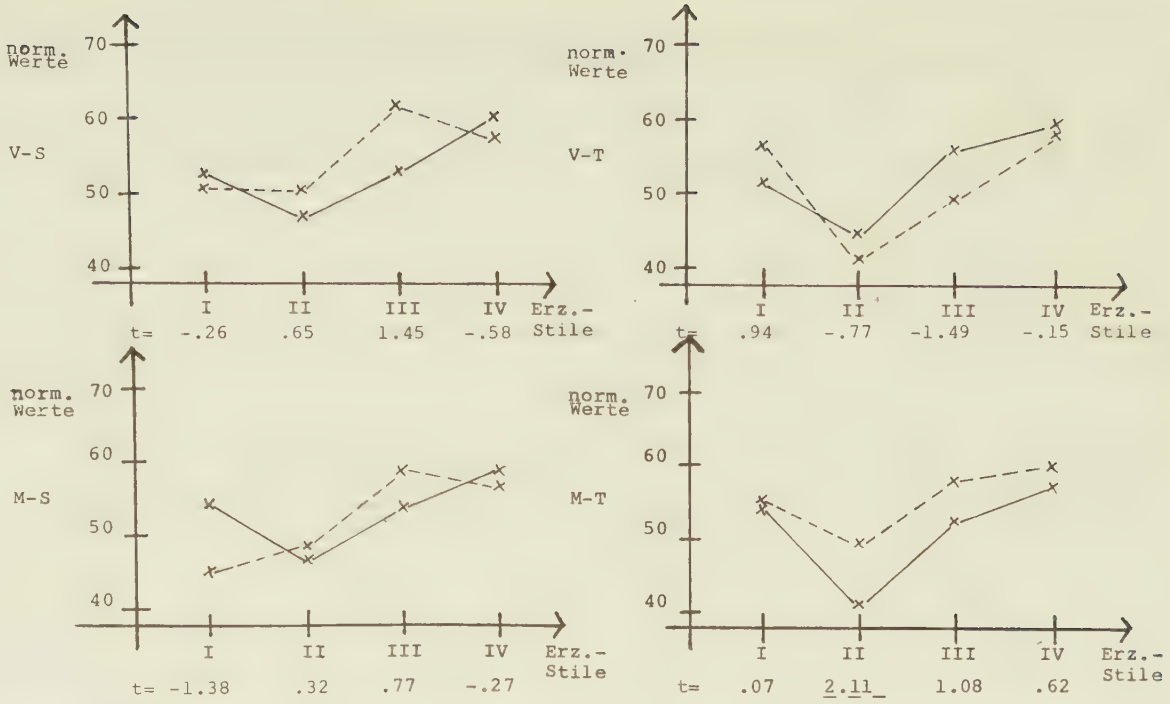


Abb. 13c: Vergleich der Gruppierungen GG (——) und LG (- -) in den vier Erziehungsstilen (Konzept "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit"-Alter 9-11)

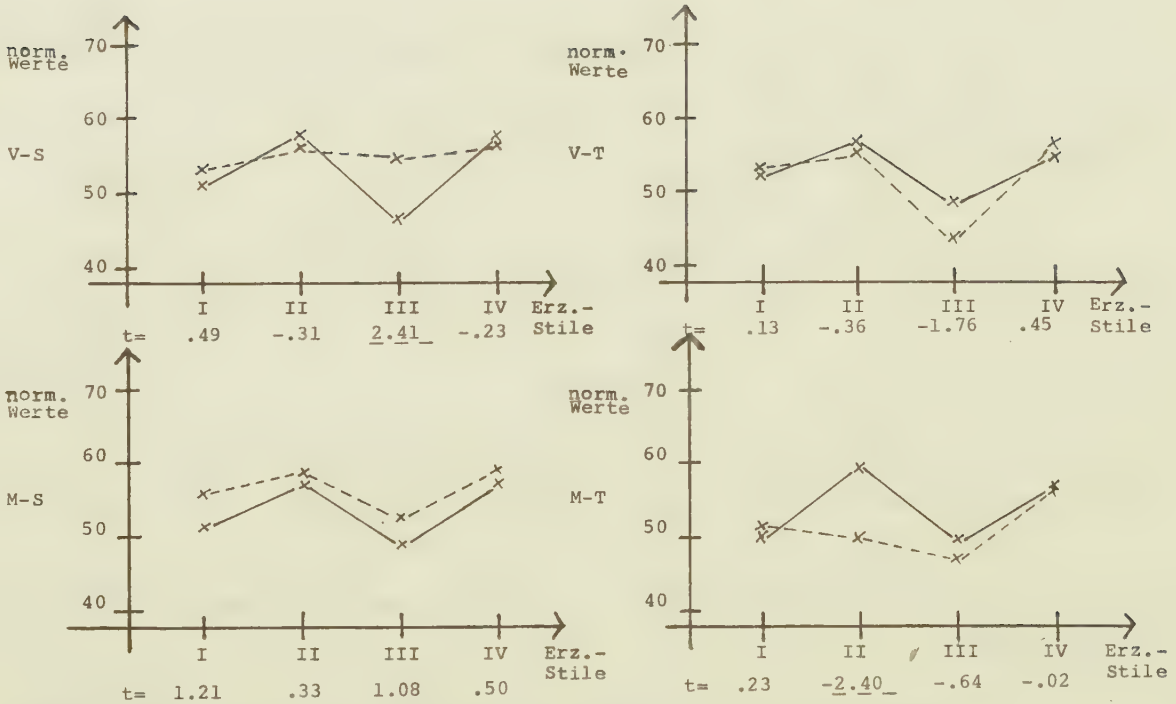


Abb. 14a: Vergleich der Gruppierungen GG (——) und GL (- -) in den vier Erziehungsstilen (Konzept "Generelle Leistungsbereitschaft"-Gesamtstichprobe)

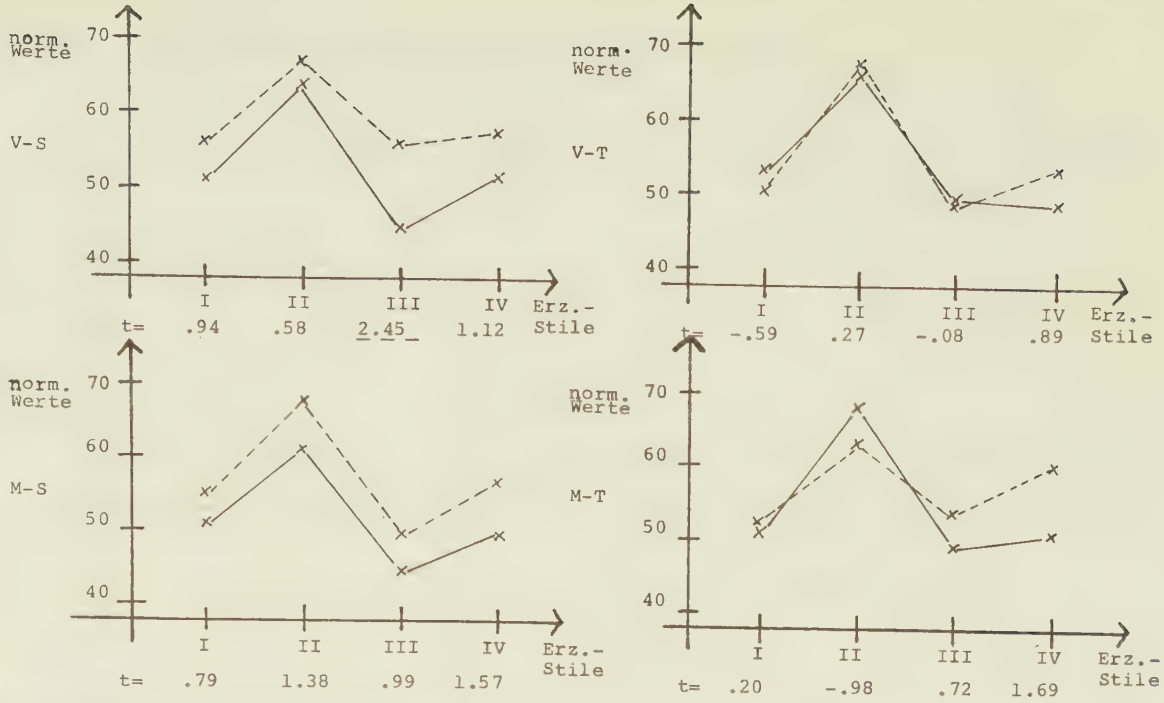


Abb. 14b: Vergleich der Gruppierungen GG (——) und GL (- -) in den vier Erziehungsstilen (Konzept "Generelle Leistungsbereitschaft"-Alter 12-14)

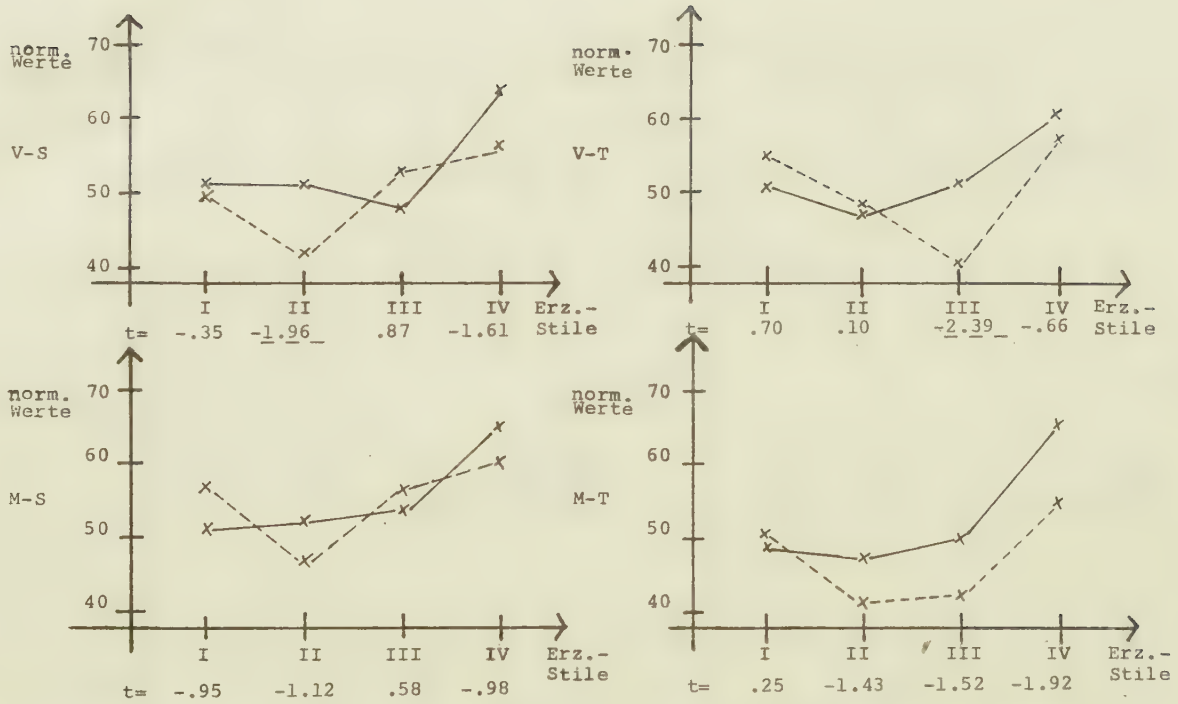


Abb. 14c: Vergleich der Gruppierungen GG (——) und GL (- -) in den vier Erziehungsstilen (Konzept "Generelle Leistungsbereitschaft"-Alter 9-11)

Beim Beziehungstyp V-T zeigt sich die Skala "Autoritäre Durchsetzung elterlicher Normen" von signifikanter Bedeutung für die Gruppentrennung; d. h. daß die Kinder, die das positive Fremdbild ihres Vaters nicht ins Selbstbild übernehmen, u. U. durch zu autoritäres, strikt normorientiertes Verhalten des Vaters an der positiven Einschätzung desselben zweifeln bzw. sie gar nicht realisieren (vgl. wiederum das perzipierte elterliche Fremdbild, Abschnitt 4. 3. 2. 4) und dadurch negative Konsequenzen für das Selbstkonzept des Kindes sich ergeben.

Es erübrigt sich nun, auf jeden Beziehungstyp und auf die Altersgruppen im einzelnen einzugehen. Ein Blick über die verschiedenen Abbildungen (13 a-c) bringt folgendes Fazit:

- Einzelne wenige Erziehungsstilskalen differenzieren signifikant zwischen den beiden Gruppierungen, wie oben beschrieben wurde.
- In der Mehrzahl der Fälle jedoch zeigen sich nur Tendenzen, die schwer eindeutig zu interpretieren sind, zumal sich die Eigenschaften dieser Dimension weiter oben schon als relativ handlungsirrelevant erwiesen haben.

Es kann somit als unbewiesene Spekulation in den Raum gestellt werden, daß die Eltern, bei denen die Kinder ein vom positiven Fremdkonzept abweichendes eher negatives Selbstkonzept entwickeln, durch z. T. inkonsequentes "nicht-kognitionsgerechtes" Verhalten ihre Kinder bezüglich ihrer Fremdeinschätzung verunsichern und somit die Kinder aus dem Erziehungsverhalten negative Rückschlüsse für die Fremdperzeption und in der Folge somit auch für das Selbstkonzept ziehen. Hier wird die konkrete Berücksichtigung der elterlichen Fremdperzeption durch das Kind ("Wie sehen mich meine

meine Eltern"?) in einem späteren Abschnitt (4. 3. 2. 4) unter Umständen näher Aufschluß geben.

b) Für die Dimension "Generelle Leistungsbereitschaft" gilt ähnliches, wenn man sich die Abbildungen 14 a-c ansieht (vgl. z. B. MS-Gesamt; MT-Gesamt). Zugleich muß aber betont werden, daß es auch Beziehungstypen gibt, wo das Erziehungsverhalten "kognitionsgerecht" ist (vgl. z. B. MS-Gesamt, VT-12-14) und somit keine Rückschlüsse für das negative kindliche Selbstkonzept gezogen werden können.

Es bleibt zum Abschluß dieses Abschnitts somit zweierlei festzuhalten:

-Auf Grund der vorhandenen Daten kann letztlich - und das sei ganz stark betont - nur vermutet werden (durch die z. T. signifikanten, meist aber nur der Tendenz nach zu sehenden Ergebnissen), daß das Erziehungsverhalten bei der Gruppierung GG durchgehend in allen Belangen positiv ist (siehe auch Vergleich GG versus LL), während bei der Gruppierung GL vereinzelt Inkonsistenzen aufzutreten scheinen, die aus metakognitiver Perspektive (vgl. LAING et al. 1973; LUKESCH 1976) dazu führen können, daß sich über die Beobachtung dieses Erziehungsverhaltens u. U. negative selbstkonzeptdeterminierende Konsequenzen für die Kinder ergeben. Hier kann, wie gesagt, die spätere Einbeziehung der Metaperspektive "Wie sehen mich meine Eltern?" einen möglichen Erklärungsbeitrag liefern. Reell gesehen jedoch sind diese Metaperspektiven mit den hier verwendeten komplexen Erziehungsstildimensionen mit den vielen in sie eingehenden Variablen nicht überprüfbar; vielmehr wäre hier auf ganz konkrete und einfach strukturierte Verhaltensmuster zurückzugreifen, um diese vermuteten subtilen metakognitiven Sachverhalte in Griff zu bekommen.

-Zum anderen können die Ergebnisse aber auch zu dem Schluß führen, der sicher nicht grundlegend falsch sein dürfte, daß auf Grund der insgesamt betrachtet zu schwachen Mittelwertsdifferenzen u. U. eine Reihe anderer Faktoren (außer dem Erziehungsverhalten der Eltern) eine Rolle spielen bei der Entwicklung negativer kindlicher Selbstzuschreibungen (erwähnt seien hier nur z. B. "peer-group"-Einflüsse, vgl. Abschnitt 4. 3. 2. 5).
Schließlich können auch beide Faktoren (Metakognition und außerfamiliäre Einflüsse) gemeinsam ihre funktionale Wirkung haben.

-Vergleich: Gruppierung LL versus Gruppierung LG (Elterliches Fremdbild negativ/Kindliches Selbstbild negativ versus Elterliches Fremdbild negativ/Kindliches Selbstbild positiv):

Hier zeigen die Abbildungen 15 a-c und 16 a-c mit Rückgriff auf die Werte der Tabellen 1 a-c und 2 a-c des Anhangs die Kurven für die beiden Dimensionen "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit" und "Generelle Leistungsbereitschaft" mit den t-Werten und dem entsprechenden Signifikanzniveau.

Ein Blick auf die Abbildungen genügt, um festzustellen, daß eine differenzierte Darstellung der Ergebnisse sich hier noch mehr erübrigt als beim Vergleich der Gruppierungen GG versus GL. Es zeigen sich hier z. B. bei den Gesamtstichproben bis auf eine Ausnahme keine signifikanten Unterschiede, so daß festgestellt werden muß, daß sich aus dem selbstperzipierten Erziehungsverhalten der Eltern keine Rückschlüsse ziehen lassen auf die positive Selbstkonzeptentwicklung des Kindes. Es müssen somit für die positive kindliche Selbstentwicklung (trotz negativer elterlicher Kognitionen) andere Faktoren

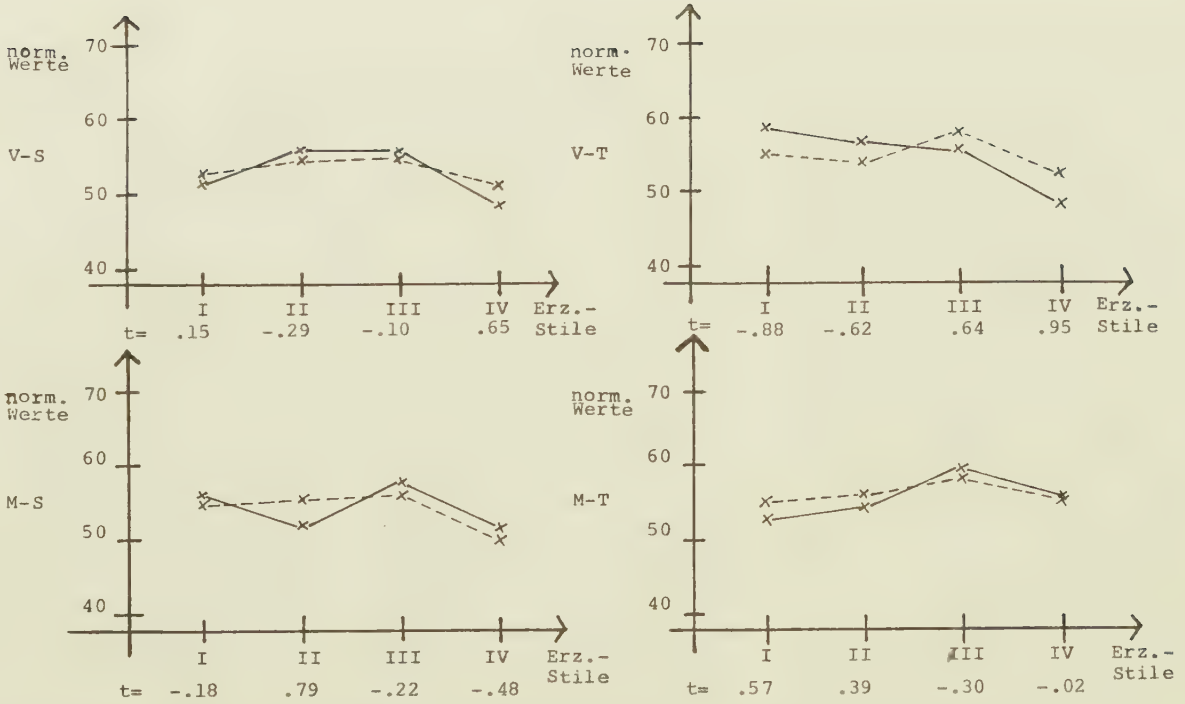


Abb. 15a: Vergleich der Gruppierungen LL (- -) und LG (——) in den vier Erziehungsstilen (Konzept "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit"-Gesamtstichprobe)

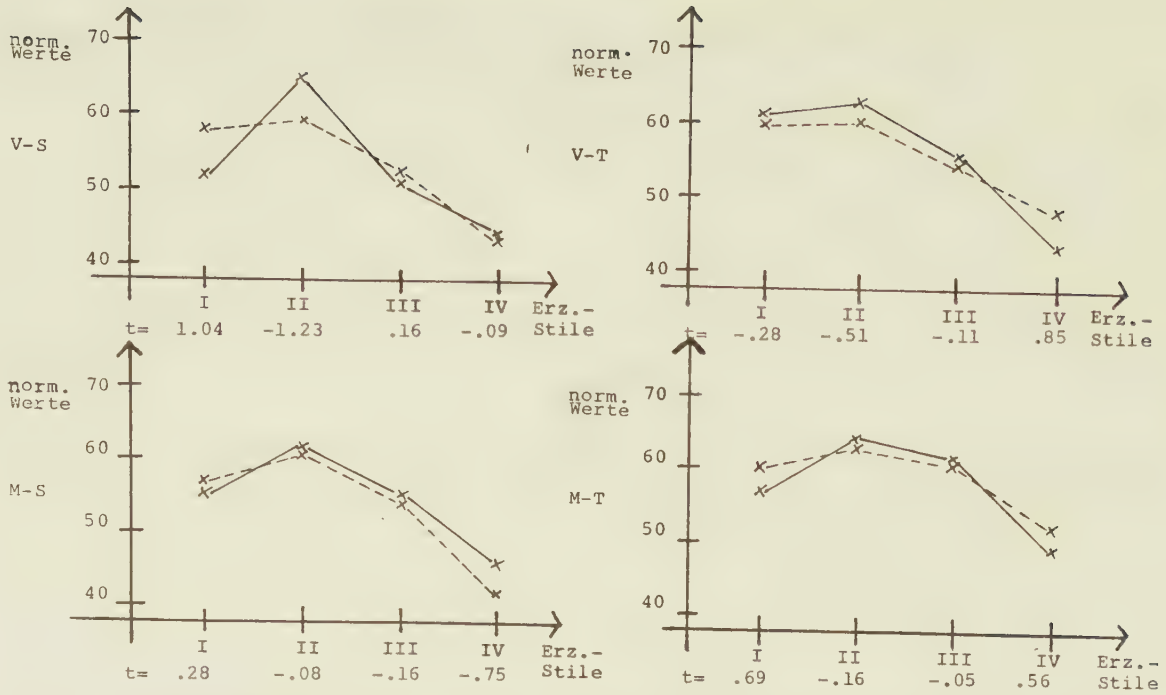


Abb. 15b: Vergleich der Gruppierungen LL (- -) und LG (——) in den vier Erziehungsstilen (Konzept "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit"-Alter 12-14)

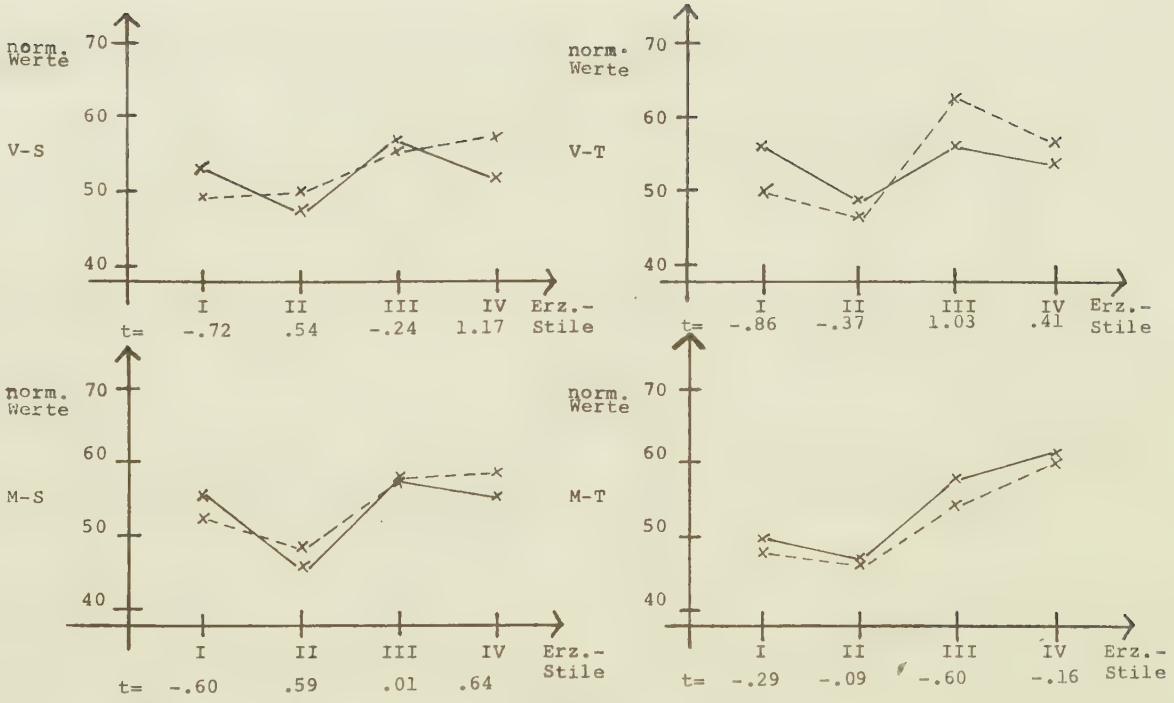


Abb. 15c: Vergleich der Gruppierungen LL (- -) und LG (——) in den vier Erziehungsstilen (Konzept "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit"-Alter 9-11)

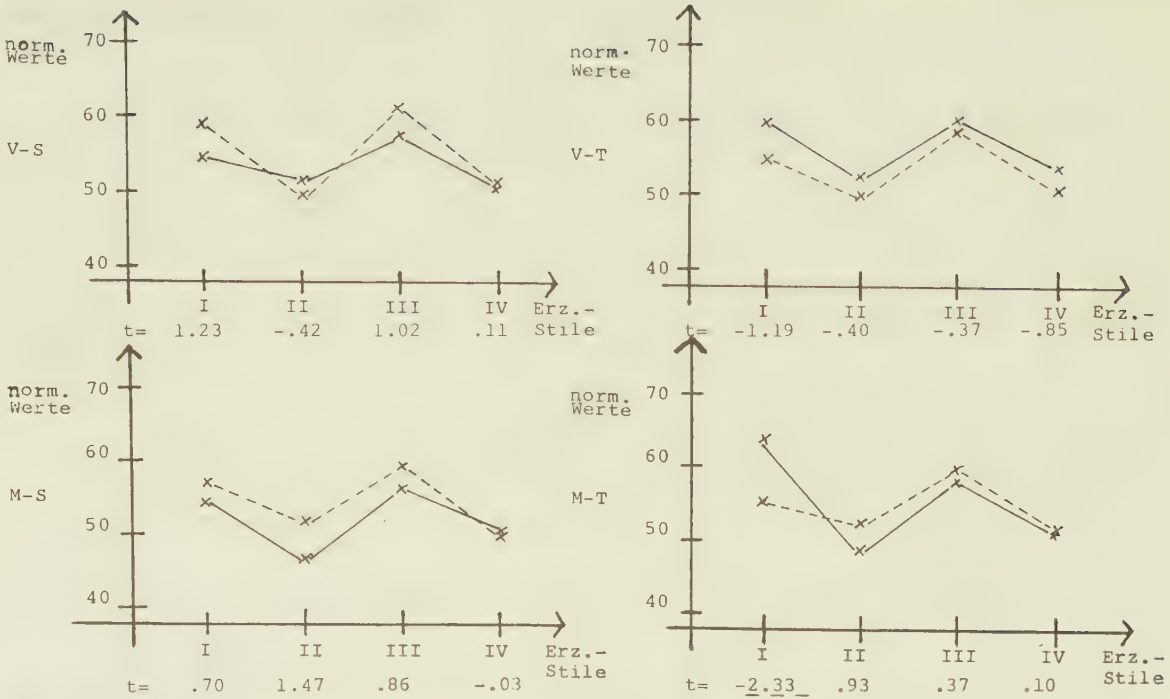


Abb. 16a: Vergleich der Gruppierungen LL (- -) und LG (——) in den vier Erziehungsstilen (Konzept "Generelle Leistungsbereitschaft"-Gesamtstichprobe)

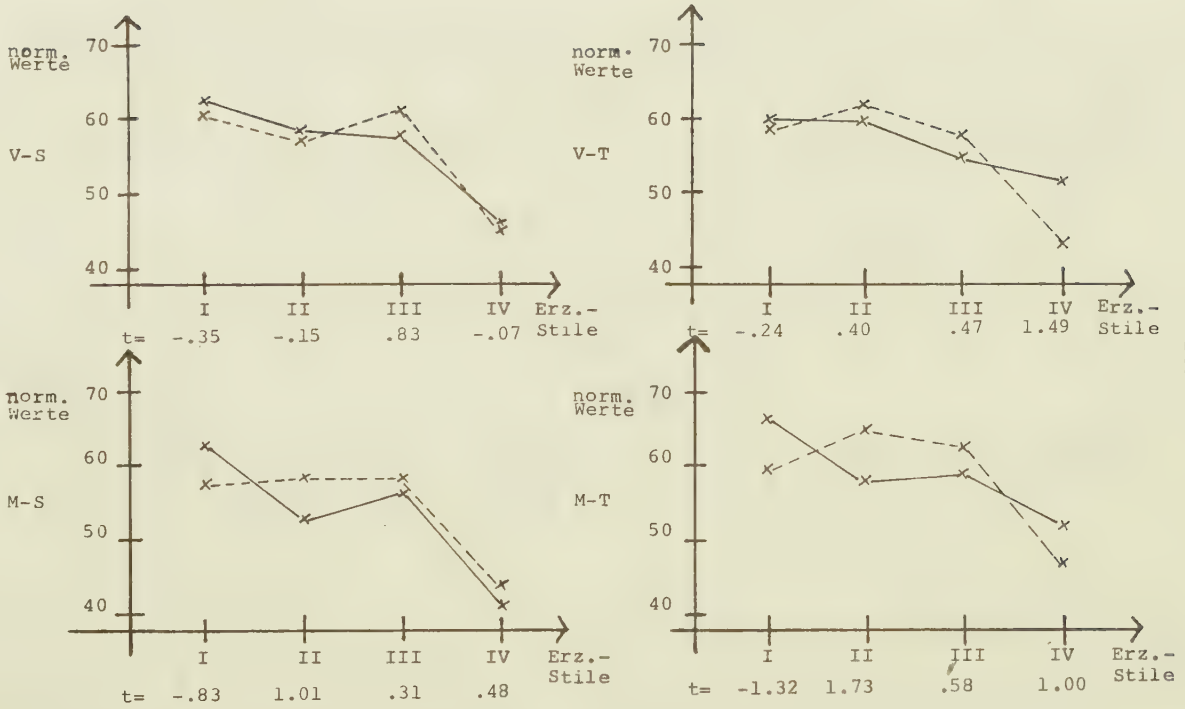


Abb. 16b: Vergleich der Gruppierungen LL (- -) und LG (——) in den vier Erziehungsstilen (Konzept "Generelle Leistungsbereitschaft"-Alter 12-14)

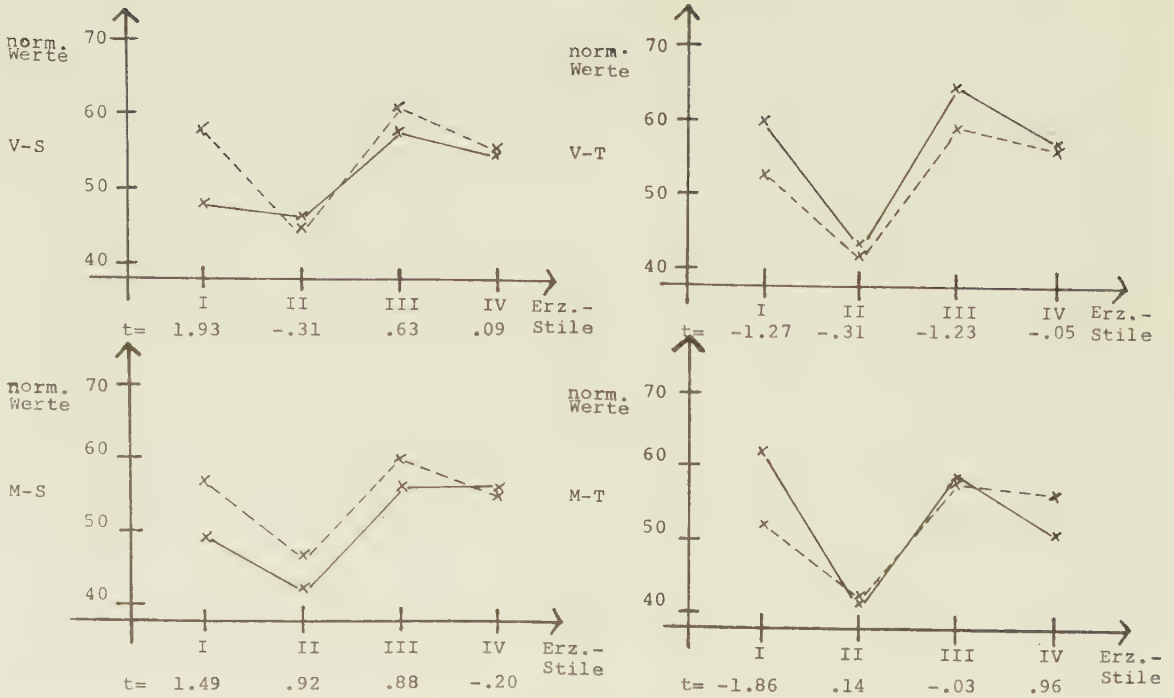


Abb. 16c: Vergleich der Gruppierungen LL (- -) und LG (——) in den vier Erziehungsstilen (Konzept "Generelle Leistungsbereitschaft"-Alter 9-11)

als das Erziehungsverhalten der Eltern eine Rolle spielen, obwohl auch hier vielleicht nochmals betont werden sollte, daß die Erfassung des Erziehungsverhaltens in dieser Untersuchung zu global und komplex ist, um etwaige metakognitive Aspekte in der Eltern-Kind-Beziehung differenziert zu dokumentieren und zu belegen (siehe auch oben beim Vergleich GG versus GL). Zur Klärung dieser Hypothese wäre - wie gesagt - eine eigene Studie angebracht, die insgesamt auf konkreterer und einfacherer Ebene ansetzt. Ein indirekter Hinweis hierfür könnte sich auch hier dadurch ergeben, indem man das vom Kind perzipierte elterliche Fremdbild zusammen mit dem realen elterlichen Fremdbild bei diesen Diffferenzgruppen (GL/LG) untersucht und auf Perzeptionsdiskrepanzen hin überprüft (vgl. Abschnitt 4. 3. 2. 4).

Zusammenfassend ist zu diesem ganzen Abschnitt, der sich mit der Bedeutung kognitionsvermittelten elterlichen Erziehungsverhaltens für das kindliche Selbstkonzept beschäftigte, folgendes zu sagen:

Der Vergleich der Gruppierungen GG versus LL erbrachte für die Dimension "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit" zum Teil, für die Dimension "Generelle Leistungsbereitschaft" vor allem aber den deutlichen Beleg, daß elterliche Kognition nicht nur durch direkte verbale Kommunikation Relevanz für das kindliche Selbstkonzept bekommen, sondern daß sie über eine Reihe von Erziehungsstilmerkmalen vermittelt werden, die in sinnvoller Beziehung zu den Kognitionen stehen.

Der Versuch, auch für die Gruppen, in denen Perzeptionsdifferenzen zwischen elterlichem Fremdbild und kindlichem Selbstbild vorherrschen (GL und LG), durch Vergleich mit den kongruenten Gruppen (GG bzw. LL) mögliche Effekte im Erziehungsverhalten aufzudecken, gelang nur im geringen Maße mit größtenteils tendenz-

haften Kurvenverläufen. In vielen Fällen gar war das Erziehungsverhalten der Eltern eindeutig "kognitionsgerecht" und bot somit überhaupt keine Basis für eine Interpretation möglicher Erziehungseffekte auf das Selbstkonzept.

Zwei Möglichkeiten wurden zur weiteren Diskussion in den Raum gestellt: Auf Grund der vereinzelten signifikanten Ergebnisse und mehrerer Tendenzen wurde die Behauptung aufgestellt, daß u. U. gewisse Inkonsistenzen im Erziehungsverhalten der Eltern über bestimmte metakognitive Prozesse für die kontroverse Selbstkonzeptentwicklung verantwortlich zeichnen (d. h. z. B. daß die Kinder der Gruppierung GL auf Grund inkonsistenten Erziehungsverhaltens nicht an eine positive Grundeinstellung ihrer Eltern zu ihnen glauben und sich deshalb negative Folgen für das kindliche Selbstkonzept daraus entwickeln). Um diese Hypothese zu klären, wäre es jedoch notwendig, eine eigene Studie durchzuführen, die auf einem konkreterem Verhaltensniveau arbeitet, da die komplex gefaßten Erziehungsstile dieser Untersuchung für derartige subtile Perzeptionsnuancen zu grob sein dürften. Wie gesagt, ein Hinweis in die Richtung derartiger Spekulationen kann sich durch den Vergleich des fremdperzipierten elterlichen Fremdbilds und des realen elterlichen Fremdbilds (Abschnitt 4. 3. 2. 4) ergeben, falls dort extreme Diskrepanzen zwischen diesen Wahrnehmungsurteilen auftreten sollten.

Die andere Möglichkeit der Interpretation ist die, daß für die Selbstkonzeptentwicklung bei diesen Gruppierungen (GL/LG) oder auch insgesamt andere Faktoren hinzukommen bzw. von größerer Bedeutung sind als die reale elterliche Fremdbewertung und das Erziehungsverhalten. Wenn man bedenkt, daß direkte und indirekte Prädikatenzuweisungen nur zwei von fünf Quellen selbstbezogener Information sind (vgl. FILIPP 1979) und daß direkte und indirekte

Bewertungen nicht nur im Rahmen der Eltern-Kind-Beziehungen vorgenommen werden (man denke an die Lehrer, Schulkameraden, Spielkameraden, etc.), so bietet sich hier ein breites Spektrum an Interpretations- und Spekulationsalternativen an (vgl. Abschnitt 4. 3. 2. 5 bzw. 4. 4).

4. 3. 2. 2 Vergleich des Erziehungsstils von Vätern und Müttern in den einzelnen Beziehungstypen

Auf der Suche nach weiteren Möglichkeiten zur Klärung der Frage, wie es zu einer vom elterlichen Fremdbild abweichenden Selbstdarstellung kommt (Gruppierung GL und LG), bot sich im Zuge zunehmender systemanalytischer Betrachtungen familiärer Interaktion (vgl. z. B. FEIRING & LEWIS 1978) an, zu prüfen, ob der korrespondierende Elternteil im jeweiligen Beziehungstyp (also z. B. der Vater bei der Stichprobe M-S oder M-T) ein Erziehungsverhalten zeigt, das u. U. einen Ansatz für die Erklärung des kindlichen Selbstkonzepts gibt. Das heißt konkret, ob z. B. bei der Gruppierung LG für die Stichprobe V-S u. U. die Mutter durch ihr Erziehungsverhalten einen Kompensationsfaktor darstellt, der es dem Kind ermöglicht, trotz der negativen Bewertung durch den Vater (u. U. durch spezielle Identifikationsprozesse) doch noch ein positives Selbstkonzept aufzubauen (vgl. dazu in neuerer Zeit aus psychoanalytischer Sicht MILLER 1980).

Hierzu wurden die Mittelwerte der beiden Elternteile jedes Beziehungstyps in den vier Erziehungsstildimensionen durch einen T-Test miteinander verglichen.
Die Tabellen 12 a und b zeigen die Ergebnisse der Gruppierung GL und LG für die Dimensionen "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit" und "Generelle Leistungsbereitschaft" der Gesamtstichprobe.

Beziehungstyp		Gruppierung	N	Skala I			Skala II			Skala III			Skala IV		
				M	s	t-Wert	M	s	t-Wert	M	s	t-Wert	M	s	t-Wert
V-S	Va	GL	42	54.6	20.6	.33	62.7	20.2	.48	60.1	18.7	.76	53.8	19.7	.16
	Mu		42	53.2	18.2		60.4	21.9		56.9	19.9		53.0	20.7	
	Va	LG	44	52.7	16.6	-.33	55.4	19.4	.01	54.9	19.3	-.11	48.5	18.3	-.70
	Mu		44	53.9	17.0		55.3	18.6		55.2	20.4		51.1	16.0	
M-S	Mu	GL	32	52.8	19.0	.14	56.9	21.8	-.50	57.2	19.5	-.58	53.2	21.9	.07
	Va		32	52.2	19.6		59.5	19.9		56.9	18.1		52.9	22.0	
	Mu	LG	45	55.5	19.2	-.38	52.1	18.3	-.15	56.6	20.9	.14	51.8	19.2	.24
	Va		45	57.0	19.1		52.6	18.9		56.0	20.1		50.9	19.5	
V-T	Va	GL	41	59.5	19.3	.63	51.9	21.7	.14	50.6	22.3	.16	53.3	22.9	.14
	Mu		41	56.9	18.4		51.2	19.2		49.9	18.4		52.6	23.1	
	Va	LG	34	59.1	18.6	1.03	57.0	20.3	.38	55.8	18.3	.12	48.6	17.0	-.76
	Mu		34	54.3	19.6		55.2	18.3		55.3	19.3		52.1	20.5	
M-T	Mu	GL	38	53.9	18.7	-1.03	53.4	16.7	.56	55.3	21.4	-.05	55.9	19.8	-.14
	Va		38	58.8	22.1		51.0	19.9		55.4	21.9		56.6	20.2	
	Mu	LG	44	52.7	19.5	-.21	54.3	16.7	-.45	55.3	21.4	.32	55.9	19.8	-.58
	Va		44	53.6	20.3		56.1	18.6		57.9	18.8		57.9	18.0	

Tab. 12a: Vergleich von väterlichem und mütterlichen Erziehungsstil für die Gruppierungen GL und LG (Konzept "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit"-Gesamtstichprobe)

Beziehungstyp		Gruppierung	N	Skala I			Skala II			Skala III			Skala IV		
				M	s	t-Wert	M	s	t-Wert	M	s	t-Wert	M	s	t-Wert
V-S	Va	GL	48	53.3	17.8	-.39	56.9	22.0	-.79	54.8	20.0	1.42	57.2	19.1	-.10
	Mu		48	54.8	18.1		60.4	22.1		49.2	18.6		57.6	20.5	
	Va	LG	49	54.3	20.5	.63	51.1	17.8	-.43	57.6	20.8	-.29	51.2	19.4	-.37
	Mu		49	51.7	20.8		52.7	18.6		58.8	19.5		52.6	19.2	
M-S	Mu	GL	46	55.8	18.9	.63	58.4	21.9	.08	53.0	18.9	-.43	58.5	19.3	.00
	Va		46	53.3	19.8		58.0	22.7		56.8	18.9		58.5	20.3	
	Mu	LG	44	54.4	21.2	-.09	46.6	16.7	-.30	56.2	20.5	.68	50.3	16.6	-.98
	Va		44	54.8	20.4		47.6	17.6		53.4	19.9		53.9	17.8	
V-T	Va	GL	37	53.0	20.6	.31	56.3	19.7	.45	44.1	22.9	-1.27	55.9	17.7	1.47
	Mu		37	51.4	23.3		54.1	21.7		50.3	19.2		49.7	18.7	
	Va	LG	42	60.0	20.1	.12	52.2	21.7	-.70	60.1	20.8	.67	54.3	18.0	.78
			42	59.5	20.7		55.5	22.1		57.1	20.4		51.0	20.0	
M-T	Mu	GL	35	50.9	22.4	-.39	49.8	18.7	-.24	46.9	15.5	.20	56.9	18.2	.09
	Va		35	53.0	22.2		51.0	21.9		46.0	22.6		56.6	18.1	
	Mu	LG	44	64.1	17.0	1.56	49.0	19.6	.14	58.3	19.2	-.56	51.6	20.0	-.24
	Va		44	60.1	15.6		48.4	21.0		60.5	18.0		52.5	17.1	

Tab. 12b: Vergleich von väterlichem und mütterlichem Erziehungsstil für die Gruppierungen GL und LG (Konzept "Generelle Leistungsbereitschaft"-Gesamtstichprobe)

Man ersieht aus den t-Werten, daß das Erziehungsverhalten der beiden Elternteile sich nicht bedeutsam unterscheidet. Das gilt im übrigen auch für die Ergebnisse der beiden Altersgruppen sowie für die Gruppierungen GG und LL, die deshalb hier auch tabellarisch unberücksichtigt bleiben sollen. Somit lassen sich aus dem intrafamiliären Erziehungsvergleich keine Schlüsse für die den elterlichen Fremdbildern gegenläufige Selbstkonzeptentwicklung der Kinder ziehen.

Für den Vergleich der Gruppierungen GG/LL ergab sich als Folgerung hieraus lediglich die zusätzliche Erkenntnis, daß offensichtlich bei den einzelnen Beziehungstypen die korrespondierenden Elternteile dasselbe positive (GG) bzw. negative (LL) Erziehungsverhalten zeigen und sich somit bei einer Zusammenfassung des Erziehungsstils beider Elternteile (durch Aufsummierung und Mittelung der entsprechenden Skalenwerte) die Ergebnisse, die in Abschnitt 4. 3. 2. 1 berichtet wurden, bestätigen ließen (auch die Aufführung dieser Ergebnisse erscheint angesichts der Klarheit der Ergebnisse in Abschnitt 4. 3. 2. 1 informationsredundant und somit überflüssig). Offensichtlich tragen bei diesen Gruppen beide Elternteile durch ihr Erziehungsverhalten maßgeblich zur positiven bzw. negativen Selbstkonzeptentwicklung ihres Kindes bei. Es wird sich beim intrafamiliären Vergleich der elterlichen Fremdbilder zeigen, ob auch hier große Übereinstimmung zu finden ist und wie es sich diesbezüglich bei den "Differenzgruppen" (GL/LG) verhält.

4. 3. 2. 3 Vergleich des selbstperzipierten und fremdperzipierten elterlichen Erziehungsstils in den einzelnen Beziehungstypen

Der Vergleich des selbstperzipierten mit dem fremdperzipierten elterlichen Erziehungsstil für die einzelnen Beziehungstypen diente dazu, zu prüfen, ob sich die subjektive Perzeption der Kinder in punkto Erziehungsstil von der subjektiven Perzeption durch die Eltern unterscheidet und ob sich u. U. damit ein Ansatzpunkt für die Selbstkonzeptentwicklung der Kinder in den Gruppierungen GL und LG finden lassen könnte.

Differenzen in den Perzeptionen könnten bedeuten, daß die Erziehung von den Kindern anders erlebt wird als von den Eltern berichtet und die Selbstkonzeptentwicklung somit durch diese subjektive Komponente der Kindwahrnehmung beeinflußt wird. Die ansatzweisen Ergebnisse vor allem der Gruppenvergleiche GG versus GL in Abschnitt 4. 3. 2. 1, die gewisse Inkonsistenzen im selbstperzipierten Erziehungsverhalten andeuteten, könnten u. U. eine differente Kindwahrnehmung bezüglich des Erziehungsstils zur Folge haben.

Wie jedoch die Ergebnisse in den Tabellen 13 a und b für die Gesamtstichproben der beiden Dimensionen "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit" und "Generelle Leistungsbereitschaft" zeigen, lassen sich diesbezüglich auch hier keine entscheidenden Diskrepanzen, d. h. Mittelwertsunterschiede, nachweisen, was der oben schon mehrfach geäußerten Vermutung Nahrung gibt, daß für derartig subtil ablaufende Kognitionsprozesse der Erziehungsstil dieser Studie zu grob und umfassend ist (es wurde auch hier auf die tabellarische Darstellung der Altersgruppen und der Gruppierungen GG und LL wegen der inhaltsgleichen, d. h. als bedeutungslosen Ergebnisse verzichtet).

Beziehungstyp		Gruppierung	N	Skala I			Skala II			Skala III			Skala IV		
				M	s	t-Wert	M	s	t-Wert	M	s	t-Wert	M	s	t-Wert
V-S	Va	GL	42	54.6	20.6	-.13	62.7	20.2	1.92	60.1	18.7	1.03	53.8	19.7	.48
	So		42	55.2	23.9		53.9	21.8		55.9	18.5		51.6	21.4	
	Va	LG	44	52.7	16.6	1.08	55.4	19.4	-.35	54.9	19.3	-.68	48.5	18.3	-.46
	So		44	48.8	17.4		57.1	24.1		57.9	22.1		50.3	18.5	
M-S	Mu	GL	32	52.8	18.9	.66	56.9	21.8	1.08	57.2	19.5	-.23	53.2	22.0	-1.06
	So		32	50.0	15.3		51.3	19.9		58.3	19.5		58.9	20.5	
	Mu	LG	45	55.5	19.2	-.25	52.1	18.3	-.21	56.6	20.9	.14	51.8	19.2	.24
	So		45	56.6	22.2		52.9	21.0		57.5	21.0		55.2	15.6	
V-T	Va	GL	41	59.5	19.3	.15	51.9	21.7	.32	50.6	22.3	-.64	53.3	22.9	.42
	To		41	58.9	16.5		50.4	21.1		53.7	20.8		51.1	23.4	
	Va	LG	34	59.1	18.6	.41	57.0	20.3	.70	55.8	18.3	-.03	48.6	17.0	-1.58
	To		34	57.3	16.7		53.9	16.3		55.9	17.3		55.7	20.1	
M-T	Mu	GL	38	53.9	18.7	-.55	53.4	16.7	-.03	55.3	21.4	-.81	55.9	19.8	-.12
	To		38	56.3	18.2		53.6	16.3		59.1	18.7		56.5	18.8	
	Mu	LG	44	52.7	19.5	.14	54.3		-.61	59.2	20.6	.35	55.5	21.1	-.81
	To		44	52.1	18.4		56.7	18.8		57.7	21.7		58.8	17.3	

Tab. 13a: Vergleich von selbst- und fremdperzipiertem Erziehungsstil für die Gruppierungen GL und LG (Konzept "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit"-Gesamtstichprobe)

Beziehungstyp		Gruppierung	N	Skala I			Skala II			Skala III			Skala IV		
				M	s	t-Wert	M	s	t-Wert	M	s	t-Wert	M	s	t-Wert
V-S	Va	GL	48	53.3	17.8	-.49	56.9	22.0	-.61	54.8	20.0	.03	57.2	19.1	-.51
	So		48	55.2	20.5		59.5	20.2		54.7	20.1		59.2	20.0	
	Va	LG	49	54.3	20.5	.41	51.1	17.8	-.37	57.6	20.8	.57	51.2	19.4	-.59
	So		49	52.6	20.3		52.6	21.7		55.3	19.2		53.4	18.1	
M-S	Mu	GL	46	55.8	18.9	.47	58.4	21.9	.01	53.0	18.9	-.41	58.5	19.3	.13
	So		46	54.0	17.7		58.3	21.1		54.7	20.9		57.9	24.2	
	Mu	LG	44	54.4	21.2	.08	46.6	16.7	-.12	56.2	20.5	.68	50.3	16.6	-1.22
	So		44	54.0	21.2		47.0	19.1		53.4	17.7		54.5	16.0	
V-T	Va	GL	37	53.0	20.6	.23	56.3	19.7	1.04	44.1	22.9	-.45	55.9	17.7	1.59
	To		37	51.8	23.8		51.6	19.4		46.3	18.6		48.9	19.8	
	Va	LG	42	60.0	20.1	.79	52.2	21.7	-.78	60.1	20.8	.32	54.3	18.0	-.53
	To		42	56.8	17.6		55.7	19.8		58.7	20.5		56.6	21.6	
M-T	Mu	GL	35	50.9	22.4	-.43	49.8	18.7	-.16	46.9	15.5	-.82	56.9	18.2	.24
	To		35	53.3	23.7		50.6	20.0		50.2	17.7		55.9	16.1	
	Mu	LG	44	64.1	17.0	.85	49.0	19.6	-.68	58.3	19.2	.80	51.6	20.0	-1.27
	To		44	61.2	15.4		52.0	21.7		55.1	18.1		57.0	20.3	

Tab. 13b: Vergleich von selbst- und fremdperzipiertem Erziehungsstil für die Gruppierungen GL und LG (Konzept "Generelle Leistungsbereitschaft"-Gesamtstichprobe)

Immerhin jedoch zeigt sich beim Beziehungstyp V-S (Dimension SOZIAL, Gesamtstichprobe, Gruppierung GL) als einziges fast (!) signifikantes Ergebnis, daß die Kinder die vom Vater berichtete Erziehung zur Selbständigkeit gar nicht so erleben, sondern sich in ihren Freiräumen eher eingeschränkt fühlten ($t = 1.92$). Erinnern wir uns an das Ergebnis in Abbildung 13 a (V-S), wo diese Skala zusammen mit der Skala "Bestrafung aus Ohnmacht" signifikant zur Trennung der Gruppierungen GG und GL beitrug. Das jetzige Ergebnis könnte somit die früher geäußerte Hypothese etwas stützen, wonach die dort postulierte Inkonsistenz des Erziehungsverhaltens im Gesamterziehungskontext zur negativen Selbstkonzeptentwicklung beitragen könnte, indem die Kinder u. U. verunsichert werden. Der Mittelwertsunterschied in diesem Abschnitt weist nun gerade in diese Richtung, indem nämlich die Erziehung (hier des Vaters) nicht als selbständigkeitsfördernd erlebt wird, bezüglich der Skala "Bestrafung aus Ohnmacht" das subjektive Erleben im großen und ganzen in Deckung steht mit dem selbstperzipierten väterlichen Erziehungsstil. Für das Kind ergibt sich vermutlich über eine Reihe von kognitiven Prozessen aus der berichteten selbstperzipierten väterlichen Erziehungsinkonsistenz ein eindeutig negatives Erleben der häuslichen Erziehungssituation mit Konsequenzen für das Selbstkonzept.

Da beide Ergebnisse (vgl. einmal Abbildung 13 a und jetzt Tabelle 13 a) die am bedeutsamsten innerhalb ihrer jeweiligen Fragestellung sind (vgl. die t-Werte), sollten trotz der insgesamt negativen Ergebnisse in Zukunft die kognitiven Transformationsprozesse innerhalb des familiären Systems in einer kleineren Studie mit einfacheren und konkreteren Erziehungsstilaspekten weiterverfolgt werden.

Für die Gesamtinterpretation dieser Untersuchung (vgl. Abschnitt 4. 4) haben diese Vermutungen jedoch wirklich noch rein spekulativen Charakter.

Abschließend sei erwähnt, daß für die Gruppierungen GG und LL die Selbst- und Fremdperzeption des Erziehungsstils ebenfalls weitgehend übereinstimmte und somit bei diesen Gruppen elterliches Fremdbild, selbstperzipierter Erziehungsstil, fremdperzipierter Erziehungsstil und kindliches Selbstkonzept eine sinnvoll in Zusammenhang stehende Einheit darstellen.

4. 3. 2. 4 Vergleich der elterlichen Fremdbilder und der perzipierten elterlichen Fremdbilder im intrafamiliären Kontext

Bislang wurde primär versucht, die Selbstkonzeptentwicklung des Kindes durch kognitionsvermitteltes Erziehungsverhalten in Griff zu bekommen, was bezüglich der Gruppen, in denen elterliche Fremdbewertung und kindliches Selbstbild weitgehend übereinstimmten (GG/LL), auch gelungen ist, indem - wie gesagt - dort elterliches Fremdbild, selbstperzipiertes Erziehungsverhalten, fremdperzipiertes Erziehungsverhalten und kindliches Selbstkonzept eine sinnvoll im Einklang stehende Einheit von Sozialisationsvariablen darstellen.

Lediglich für die Differenzgruppen (GL/LG) ergaben sich bis jetzt eher Spekulationen als handfeste empirische Belege (vgl. Abschnitt 4. 3. 2. 1 bis 4. 3. 2. 3). Nun wird das Selbstkonzept des Kindes aber nicht nur durch das Erziehungsverhalten determiniert, sondern auch durch eine Reihe anderer Variablen. Nicht zuletzt dürfte die direkte Vermittlung von Kognitionen der Eltern (vgl. Tabelle 7) sowie deren subjektimmanente Perzeption (Metakognition) auf Kindseite eine Rolle bei der kind-

lichen Selbstkonzeptentwicklung spielen.

Es soll deshalb im folgenden auf diese Kognitionen und Metakognitionen im intrafamiliären Kontext näher eingegangen werden. Es wird interessant sein, zu sehen, was dabei herauskommt, da diese kognitiven Elemente (in Form von Eigenschaftspolaritäten) konkreter, einfacher strukturiert und über die Familienmitglieder hinweg auch besser vergleichbar erscheinen als die vier Erziehungsstildimensionen (wegen der Verwendung identischer Items).

Dabei wird auf die Darstellung der Ergebnisse der beiden Altersgruppen verzichtet, da sich dort keine erwähnenswerten Differenzen zu den Ergebnissen der Gesamtstichproben zeigten.

a) Vergleich: Elterliches Fremdbild versus perzipiertes elterliches Fremdbild

Bei der Einbeziehung des perzipierten elterlichen Fremdbilds durch das Kind ("Wie sieht dich dein Vater/deine Mutter?") handelt es sich um eine echte Metakognition (vgl. LUKESCH 1976, 1975 a). Den Vergleich zwischen dem realen elterlichen Fremdbild und dem perzipierten elterlichen Fremdbild für jede Gruppierung zeigen die Tabellen 14 a und b für die beiden Dimensionen "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit" und "Generelle Leistungsbereitschaft".

Das auffallendste Ergebnis hierbei sind ohne Zweifel die durchgehend (vielleicht mit Ausnahme von Dimension LEISTUNG, Stichprobe V-T, Gruppierung GL) hochsignifikanten Mittelwertsunterschiede für die Differenzgruppen GL und LG. Sieht man sich die Zahlenwerte an, so sprechen diese alleine schon für sich. Das bedeutet inhaltlich, daß bei den Kindern dieser Gruppen (wenn sie gefragt werden, wie sie glauben, daß ihre Eltern sie beurteilen)

Beziehungstyp		Gruppierung	Werte			t-Wert	Beziehungstyp		Gruppierung	Werte			t-Wert
			N	M	s					N	M	s	
V-S	Va	GG	95	24.4	1.7	4.95	V-T	Va	GG	100	24.7	1.8	3.92
	So		95	22.6	3.3			To		100	23.2	3.3	
	Va	LL	56	16.2	3.2	-1.57		Va	LL	53	17.0	2.6	.45
	So		56	17.3	4.0			To		53	16.7	4.9	
	Va	GL	42	24.0	1.7	7.00		Va	GL	41	24.2	1.9	8.15
	So		42	19.2	4.2			To		41	18.9	3.7	
	Va	LG	44	17.4	2.2	-7.59		Va	LG	34	17.4	2.3	-5.50
	So		44	21.9	3.2			To		34	21.6	3.7	
M-S	Mu	GG	86	24.9	1.7	5.25	M-T	Mu	GG	86	24.4	1.7	4.19
	So		86	22.8	3.3			To		86	22.8	3.1	
	Mu	LL	65	16.5	3.3	.43		Mu	LL	55	16.0	2.8	1.34
	So		65	16.2	4.6			To		55	15.1	3.9	
	Mu	GL	32	24.2	1.6	8.21		Mu	GL	38	24.0	1.6	8.12
	So		32	19.3	2.9			To		38	18.6	3.8	
	Mu	LG	45	17.1	2.4	-5.95		Mu	LG	44	17.4	2.2	-6.75
	So		45	20.9	3.5			To		44	21.5	3.4	

Tab. 14a: Vergleich von realem elterlichen und perzipiertem elterlichen Fremdbild für die einzelnen Gruppierungen (Konzept "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit"-Gesamtstichprobe; $\alpha \leq .05$ = - - ; $\alpha \leq .01$ = ——)

Beziehungstyp		Gruppierung	Werte			t-Wert
			N	M	s	
V-S	Va	GG	75	27.2	3.3	4.06
	So		75	24.4	4.9	
	Va	LL	64	16.7	3.7	-5.34
	So		64	20.3	4.0	
	Va	GL	48	26.7	3.0	7.63
	So		48	20.9	4.3	
	Va	LG	49	17.7	3.2	-8.54
	So		49	24.6	4.7	
M-S	Mu	GG	80	26.9	3.2	3.24
	So		80	24.8	4.8	
	Mu	LL	65	16.2	3.2	-3.65
	So		65	19.0	5.4	
	Mu	GL	46	26.8	3.3	9.06
	So		46	19.5	4.3	
	Mu	LG	44	16.8	3.2	-8.23
	So		44	23.5	4.3	
V-T	Va	GG	87	28.4	2.7	6.49
	To		87	24.5	4.9	
	Va	LL	67	18.9	3.7	-.86
	To		67	19.6	5.1	
	Va	GL	37	27.8	2.4	7.77
	To		37	21.7	4.1	
	Va	LG	42	20.2	2.4	-1.97
	To		42	21.8	4.8	
	Mu	GG	92	27.3	3.8	6.93
	To		92	24.2	5.0	
	Mu	LL	67	20.5	5.2	-1.01
	To		67	19.9	5.1	
	Mu	GL	35	25.6	3.6	7.89
	To		35	20.8	4.6	
	Mu	LG	44	22.5	4.1	-5.79
	To		44	22.9	4.6	

Tab. 14b: Vergleich von realem elterlichen und perzipiertem elterlichen Fremdbild für die einzelnen Gruppierungen (Konzept "Generelle Leistungsbereitschaft"-Gesamtstichprobe; $\alpha \leq .05$ = - - ; $\alpha \leq .01$ = ———)

eklatante Perzpetionsdiskrepanzen im Vergleich zum realen elterlichen Fremdbild auftreten, d. h. z. B. für die Gruppierung GL, daß, obwohl die Eltern ihr Kind eher positiv auf den einzelnen Eigenschaften bewerten, die Kinder selbst glauben, die Eltern würden sie eher negativ darin beurteilen (vice versa für die Gruppierung LG).*

Diese Perzeptionsdiskrepanzen sind also der Grund, weshalb sich insgesamt das perzipierte elterliche Fremdbild im Vergleich zum realen elterlichen Fremdbild als prädiktiver für das kindliche Selbstkonzept erwiesen hat (vgl. Tabelle 7 und 9). Es zeigt sich nochmals ganz deutlich, daß immer die subjektive Realität bzw. "Objektivität" (vgl. KELLY 1955, HEIDER 1958) das entscheidende Moment in der Wahrnehmung und Interaktion mit der Umwelt und den daraus sich formenden kognitiven Strukturen (hier das Selbstkonzept) darstellt (vgl. SHRANGER & SCHOENEMANN, 1979) und deshalb verstärkt solche kognitiven Kodierungs- und Strukturierungskomponenten menschlicher Wahrnehmung und Interaktion in ihrer Genese zu eruieren sind (vgl. FILIPP 1979, p. 133).

Das aber nur am Rande; die Frage, die sich hier stellt, ist, wie derartige Perzeptionsdiskrepanzen zwischen Eltern und Kind zustandekommen können.

---

*Die Bedeutung der Mittelwertsunterschiede bei den Gruppierungen GL und LG kommt im übrigen noch deutlicher zum Ausdruck, wenn man das statistische Maß "Omega-Quadrat" (vgl. S.228) heranzieht, das die Relevanz von t-Werten in Abhängigkeit von der verwendeten Stichprobengröße herausstellt. Es zeigt sich hier, daß die hohen t-Werte bei GL und LG zusätzlich durch die geringe Versuchspersonenzahl in diesen Gruppen aufgewertet wird.

Einmal bietet sich nun natürlich nochmals die zuvor schon mehrmals geäußerte Hypothese an, daß die Eltern durch ihr Erziehungsverhalten dem Kind nicht konsequent und eindeutig genug vermitteln, was sie von ihm halten und deshalb das Kind z. B. negative elterliche Fremdperzeptionen konstruiert. Hier - wie gesagt - lassen sich aber durch die Daten dieser Untersuchung nur schwache Hinweise ableiten, was aber an der Komplexität und Komprimiertheit des verwendeten Maßes des Erziehungsstils liegen mag.

Es kann aber auch sein, daß innerhalb der direkten verbalen Kommunikation elterlicher Kognitionen Prozesse ablaufen, die zu Wahrnehmungsverzerrungen auf Kindseite führen können. Beispielsweise ist es bei der Gruppierung GL vorstellbar, daß die Eltern zwar ihr Kind positiv beeigenschaften und dies auch bei Verwandten und Freunden in Abwesenheit des Kindes tun (oder wie hier z. B. bei einer psychologischen Untersuchung), daß sie dies aber nie ausdrücklich und deutlich in Gegenwart des Kindes tun, sondern nur in dessen Abwesenheit, etwa nach dem Motto einer instrumentellen Überzeugung "Zuviel Lob schadet dem Kind".

Für die Gruppierung LG könnte das bedeuten, daß die Eltern das Kind auf Grund ihrer Beobachtungen eher negativ beurteilen, aber Angst vor der erzieherischen Konsequenz dieser Bewertung haben und somit in Gegenwart des Kindes diesem eher mit positiven Eigenschaftsbewertungen gegenübertreten (Motto: "Man darf dem Kind keine zu negativen Dinge sagen, damit es in seiner Entwicklung keinen Schaden erleidet).
Eine dritte alternative bzw. zusätzliche Erklärungsmöglichkeit bestünde darin, daß die elterliche Bewertung bei den Differenzgruppen u. U. nicht so klar und deutlich ist wie bei den kongruenten Gruppen (GG/LL) und so Freiräume für die subjektive Perzeption des

Kindes sowie für andere Einflußfaktoren ("peer-group"-Beziehungen z. B., etc.) entstehen, die positiv genutzt werden können (Gruppe LG) bzw. sich negativ auswirken können (Gruppe GL). Hier kann u. U. der nächste Punkt b) nähere Erkenntnis bringen.

Kurz nochmals zurück zu den Tabellen 14 a und b. Man kann nun natürlich gegen obige Interpretationen einwenden, daß sich auch vor allem in der Gruppierung GG signifikante Mittelwertsunterschiede ergeben und dies somit nicht nur für die "Differenzgruppen" der Fall ist. Berücksichtigt man jedoch eine Studie von BLEDSOE & WIGGINS (1973), die zeigt, daß Kinder sich insgesamt negativer beurteilen als dies die Eltern für ihre Kinder tun (Fremdbild), so kann in Analogie dazu für die Fremdperzeption ähnliches vermutet werden: Die Kinder perzipieren das elterliche Fremdbild einfach im Gesamttrend negativer als dies die Eltern selbst real tun (vgl. auch die Anmerkung unten auf Seite 262).

Alles in allem jedoch paßt sich das perzipierte elterliche Fremdbild für die Gruppierungen GG und LL in die bisher geschilderten intrafamiliären Kognitions- und Verhaltenssysteme gut ein (vgl. Abschnitt 4. 3. 2. 1 bis 4. 3. 2. 3).

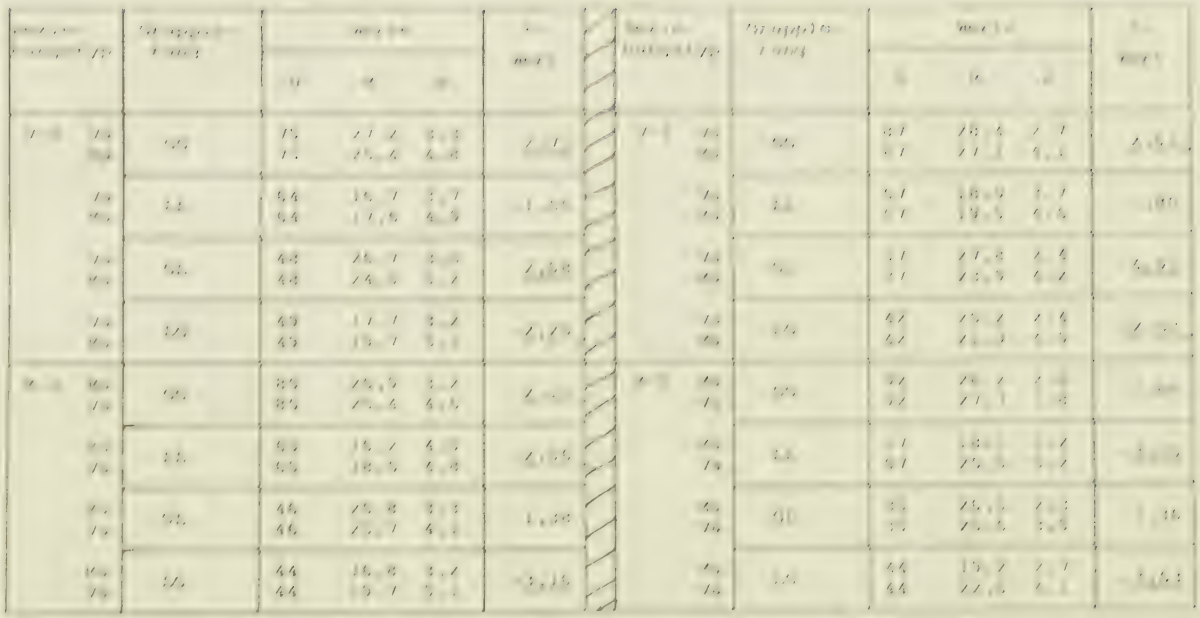
b) Vergleich: Väterliches Fremdbild versus mütterliches Fremdbild

Die Tabellen 15 a und b zeigen die Ergebnisse dieses Mittelwertsvergleichs.
Zunächst scheinen die Ergebnisse für die Erklärung des Phänomens der Gruppierungen GL und LG nicht übermäßig interessant, da zwar der jeweils korrespondierende Elternteil der verschiedenen Beziehungstypen eine negativere (GL) bzw. positivere (LG) Fremdkonzeption des Kindes aufweist und somit Kompensationsfunktion auszuüben scheint, jedoch auch bei den Gruppierungen GG und

Beziehungstyp		Gruppierung	Werte			t-Wert
			N	M	s	
V-S	Va	GG	95	24.4	1.7	1.96
	Mu		95	23.7	3.1	
	Va	LL	56	16.2	3.2	-.82
	Mu		56	16.7	3.9	
	Va	GL	42	24.0	1.7	2.92
	Mu		42	22.5	3.0	
	Va	LG	44	17.4	2.2	-1.92
	Mu		44	18.7	3.9	
M-S	Mu	GG	86	24.9	1.7	3.97
	Va		86	23.6	2.7	
	Mu	LL	65	16.5	3.3	-2.28
	Va		65	18.0	4.4	
	Mu	GL	32	24.2	1.6	2.00
	Va		32	23.1	2.6	
	Mu	LG	45	17.1	2.4	-3.61
	Va		45	19.7	4.2	

Beziehungstyp		Gruppierung	Werte			t-Wert
			N	M	s	
V-T	Va	GG	100	24.7	1.8	4.81
	Mu		100	22.9	3.3	
	Va	LL	53	17.0	2.6	-.37
	Mu		53	17.3	4.2	
	Va	GL	41	24.2	1.9	3.30
	Mu		41	22.3	3.2	
	Va	LG	34	17.4	2.3	-2.97
	Mu		34	19.6	3.5	
M-T	Mu	GG	86	24.4	1.7	1.24
	Va		86	24.0	3.0	
	Mu	LL	55	16.0	2.8	-4.03
	Va		55	18.4	3.5	
	Mu	GL	38	24.0	1.6	2.53
	Va		38	22.3	4.0	
	Mu	LG	44	17.4	2.2	-4.68
	Va		44	20.4	4.9	

Tab. 15a: Vergleich von väterlichem und mütterlichem Fremdbild für die einzelnen Gruppierungen (Konzept "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit"-Gesamtstichprobe; $\alpha \leq .05$ = - -; $\alpha \leq .01$ = ——)



Tab. 15a: Vergleich von väterlichem und mütterlichem Prädikat für die einzelnen Gruppierungen

LL diesbezüglich sign.fikante Mittelwertsd.fferenzen zu beobachten sind.

Berücksichtigt man jedoch weiter durch aufmerksames Betrachten der Mittelwerte im Zusammenhang zwei wichtige Punkte, so wird einiges klarer:

- Einmal, wie gesagt, ist der korrespondierende Elternteil in seiner Bewertung jeweils negativer (GG/GL) bzw. positiver (LL/LG) als der Elternteil des angesprochenen Beziehungspaares.
- Zugleich aber zeigen die Werte, daß bei den Gruppen mit gleichen elterlichen Kognitionen (also GG/GL und LL/LG) der Mittelwert der "Differenzgruppen" durchgehend niedriger (GL) bzw. höher (LG) ist als bei den kongruenten Gruppen (GG/LL).

Kombiniert man nun diese beiden Punkte, indem man eine Tabelle für die zusammengefaßten elterlichen Kognitionen erstellt, so zeigen sich interessante Ergebnisse (d. h. also es wird jetzt nicht mehr vom väterlichen oder mütterlichen Fremdbild gesprochen, sondern global vom elterlichen Fremdbild). Die Tabellen 16 a und b zeigen diese, wobei hier zur besseren Veranschaulichung nur die Mittelwerte und t-Werte aufgezeigt werden (die entsprechenden Standardabweichungen und Versuchsgruppengrößen zur Berechnung der t-Werte kann man sich leicht aus den Werten der Tabellen 15 a und b zusammenstellen).

Abgesehen von den signifikanten Differenzen zwischen den Gruppierungen GG und LL, die ja auf Grund der Trennung der Gruppen am Median erwartungsgemäß hoch sind, zeigen auch nahezu durchwegs die Vergleiche der Gruppierungen GG versus GL und LL versus LG signifikante Mittelwertsunterschiede. Das bedeutet inhaltlich, daß sich Eltern, die ihr Kind positiv sehen, das Kind selbst sich aber negativ, in der Deutlichkeit und Ausgeprägtheit, mit der sie ihrem Kind die verschiedenen Eigenschaften zuschreiben, unterscheiden von den Eltern,

Beziehungstyp	Gruppierung	Mittelwert	t-Werte	Beziehungstyp	Gruppierung	Mittelwert	t-Werte
V-S (+ Mutter)	GG	24.10	2.73	V-T (+ Mütter)	GG	23.83	1.81
	GL	23.25	20.15		GL	23.22	17.68
	LG	18.08	3.34		LG	18.48	3.31
	LL	16.49			LL	17.16	
M-S (+ Väter)	GG	24.26	1.88	M-T (+ Väter)	GG	24.20	2.66
	GL	23.64	18.14		GL	23.14	20.20
	LG	18.38	2.32		LG	18.91	3.96
	LL	17.25			LL	17.17	

Tab. 16a: Vergleich des kombinierten elterlichen Fremdbilds (Vater + Mutter) zwischen den einzelnen Gruppierungen (Konzept "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit"-Gesamtstichprobe; $\alpha \leq .05$ = - -; $\alpha \leq .01$ = ——)

Beziehungstyp	Gruppierung	Mittelwert	t-Werte		Beziehungstyp	Gruppierung	Mittelwert	t-Werte	
V-S (+ Mütter)	GG	26.30	1.24	18.16	V-T (+ Mütter)	GG	27.78	4.08	19.34
	GL	25.64				GL	25.87		
	LG	18.72	2.73			LG	21.05	3.28	
	LL	17.16				LL	19.24		
M-S (+ Väter)	GG	26.18	-.10	17.78	M-T (+ Väter)	GG	27.74	3.74	18.16
	GL	26.23				GL	26.06		
	LG	18.27	1.96			LG	20.84	3.04	
	LL	17.07				LL	19.28		

Tab. 16b: Vergleich des kombinierten elterlichen Fremdbilds (Vater + Mutter) zwischen den einzelnen Gruppierungen (Konzept "Generelle Leistungsbereitschaft"-Gesamtstichprobe; $\alpha \leq .05$ = - -; $\alpha \leq .01$ = ——)

bei denen das Kind die positive Beeigenschaftung übernimmt (vice versa für die Gruppierungen LL/LG).

Man kann nun also vermuten, daß für die Ausprägung des kindlichen Selbstkonzepts im Sinne der elterlichen Fremdperzeption die Deutlichkeit und Klarheit, mit der diese Perzeption bei den Eltern kognitiv präsent ist und sich vermutlich auch ausdrückt, von großer Bedeutung sind. Eine geringere Intensität dieser elterlichen Kognitionen kann zum einen Unsicherheit beim Kind bezüglich des Bildes, das die Eltern von ihm haben, hervorrufen und somit Bedeutung für das Selbstkonzept des Kindes gewinnen (vgl. Tabelle 14 a und b) und diese Intensitätskomponente kann u. U. gleichzeitig wesentlich mehr Raum schaffen für andere selbstkonzeptrelevante Faktoren (vgl. z. B. Abschnitt 4. 3. 2. 5).

Daß die Zusammenfassung der väterlichen und mütterlichen Fremdbilder (vgl. Tabelle 16 a und b) zu einem Wert (genannt: Elterliches Fremdbild) eine sinnvolle Konstruktion darstellt, erweist sich am Vergleich der perzipierten elterlichen Fremdbilder durch die Kinder. Die Tabellen 17 a und b zeigen für die Dimensionen "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit" und "Generelle Leistungsbereitschaft", daß sich die Mittelwerte der väterlichen und mütterlichen perzipierten Fremdbilder im Prinzip nicht unterscheiden. Das bedeutet zumindest für die Stichproben dieser Untersuchung, daß die Kinder entweder keine Unterschiede bezüglich der väterlichen und mütterlichen Kognitionen perzipieren oder daß sie die Beantwortung der Eigenschaftspolaritäten einfach unter dem etwas globaleren Aspekt "Wie sehen mich meine Eltern" getätigt haben und dabei die vermutete Bewertung ihrer Eltern im Durchschnitt betrachten, d. h. keine Unterscheidung für den jeweiligen Elternteil machen. Offensichtlich kommt die vielfach beschriebene negative Bedeutung elterlicher Wahrnehmungsdiskrepanzen für die kindliche Entwicklung (vgl. z. B.

Beziehungstyp		Gruppierung	Werte			t-Wert	Beziehungstyp		Gruppierung	Werte			t-Wert
			N	M	s					N	M	s	
V-S	Va	GG	95	22.6	3.5	.61	V-T	Va	GG	100	23.2	3.3	.23
	Mu		95	22.3	3.3			Mu		100	23.1	2.7	
	Va	LL	56	17.3	4.0	1.59		Va	LL	53	16.7	4.9	1.82
	Mu		56	16.1	4.6			Mu		53	15.1	4.1	
	Va	GL	42	19.2	4.2	.57		Va	GL	41	18.9	3.7	-.41
	Mu		42	18.7	3.8			Mu		41	19.2	2.8	
	Va	LG	44	21.9	3.2	.29		Va	LG	34	21.5	3.7	.96
	Mu		44	21.7	3.3			Mu		34	20.6	4.0	
M-S	Mu	GG	86	22.8	3.3	-.42	M-T	Mu	GG	86	22.8	3.1	-.40
	Va		86	23.0	2.9			Va		86	23.0	3.5	
	Mu	LL	65	16.2	4.6	-1.15		Mu	LL	55	15.1	3.9	-1.72
	Va		65	17.1	4.3			Va		55	16.5	4.6	
	Mu	GL	32	19.3	2.9	-.52		Mu	GL	38	18.6	4.1	-.20
	Va		32	19.7	3.2			Va		38	18.8	4.4	
	Mu	LG	45	20.9	3.5	-.13		Mu	LG	44	21.5	3.4	-.39
	Va		45	21.0	3.5			Va		44	21.8	3.8	

Tab. 17a: Vergleich von perzipiertem väterlichen und mütterlichen Fremdbild für die einzelnen Gruppierungen (Konzept "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit"-Gesamtstichprobe; $\alpha \leq .05$ = - -; $\alpha \leq .01$ = ——)

Beziehungstyp		Gruppierung	Werte			t-Wert	Beziehungstyp		Gruppierung	Werte			t-Wert
			N	M	s					N	M	s	
V-S	Va	GG	75	24.4	5.0	.25	V-T	Va	GG	87	24.5	4.9	.29
	Mu		75	24.2	4.9			Mu		87	24.3	4.2	
	Va	LL	64	20.3	4.0	1.79		Va	LL	67	19.6	5.1	1.05
	Mu		64	18.9	4.8			Mu		67	18.7	4.8	
	Va	GL	48	20.9	4.3	.76		Va	GL	37	21.7	4.1	1.41
	Mu		48	20.2	4.7			Mu		37	20.4	3.8	
	Va	LG	49	24.6	4.7	.62		Va	LG	42	21.8	4.8	-1.55
	Mu		49	24.0	4.8			Mu		42	23.4	4.6	
M-S	Mu	GG	80	24.8	4.8	-.27	M-T	Mu	GG	92	24.4	4.5	.08
	Va		80	25.0	4.6					92	24.2	5.0	
	Mu	LL	65	19.0	5.4	-1.27		Mu	LL	67	18.8	4.7	-1.30
	Va		65	20.1	4.4			Va		67	19.9	5.1	
	Mu	GL	46	19.5	4.3	-1.53		Mu	GL	35	20.4	4.0	-.39
	Va		46	20.8	3.8			Va		35	20.8	4.6	
	Mu	LG	44	23.5	4.3	-.29		Mu	LG	44	23.6	4.3	.74
	Va		44	23.8	5.2			Va		44	22.9	4.6	

Tab. 17b: Vergleich von perzipiertem väterlichen und mütterlichen Fremdbild für die einzelnen Gruppierungen (Konzept "Generelle Leistungsbereitschaft"-Gesamtstichprobe; $\alpha \leq .05$ = - -; $\alpha \leq .01$ = ——)

FERGUSON & ALLEN 1978) mehr in eher klinisch-pathologischen Stichproben zur Geltung als in sog. Durchschnittsfamilien (vgl. die Stichprobe des EKB-Projekts, Abschnitt 4. 1. 1).

Zusammenfassend läßt sich zu den dargestellten Ergebnissen der verschiedenen familienimmanenten Kognitionen folgendes sagen: Wie sich Kinder selbst sehen, hängt im Kontext elterlicher Fremdbilder primär davon ab, wie die Kinder glauben, daß ihre Eltern sie sehen und nicht unbedingt davon, wie die Eltern sie real sehen.

Was bei den Gruppierungen GL und LG dazu geführt hat, daß dort die reale elterliche Bewertung von der durch das Kind perzipierten elterlichen Bewertung so stark abweicht, bleibt zur Diskussion gestellt. Neben wiederum spekulativen metakognitiven Interpretationsversuchen zeigte sich empirisch der interessante Befund, daß sich bei diesen "Differenzgruppen" (GL und LG) die elterliche Fremdbewertung (d. h. väterliches und mütterliches Fremdbild zusammengefaßt) in ihrer Ausprägung und somit vermutlich auch Intensität von der Fremdbewertung der kongruenten Gruppen (GG und LL) signifikant unterscheidet. Es kann vermutet werden, daß u. U. diese abgeschwächte Intensität zu positiven wie negativen Wahrnehmungsverzerrungen auf Kindseite führt, indem dem Kind durch die Eltern nicht deutlich genug mitgeteilt wird, was man von ihm hält. Zugleich besteht zu der Hypothese Anlaß, daß in diesen Fällen andere selbstkonzeptrelevante Faktoren ("peer-group", etc.) verstärkt zur Geltung kommen.

Da aber die Hypothesen bezüglich der kognitiven Prozesse, die bei den Gruppierungen GL und LG von der realen elterlichen Fremdbewertung über die perzipierte elterliche Fremdbewertung zum kindlichen Selbstkonzept führen, bislang nur auf interpretativen Schlüssen beruhen, besteht natürlich prinzipiell auch die Möglichkeit, daß - im

oben eben angesprochenen Zusammenhang mit anderen selbstkonzeptdeterminierenden Faktoren - u. U. überhaupt andere Faktoren als die Eltern mit ihren Kognitionen und ihrem Verhalten relevanter für die kindliche Selbstkonzeptentwicklung sind und somit Wahrnehmungsverzerrungen auf Kindseite (z. B. das perzipierte elterliche Fremdbild bei den Gruppierungen GL und LG) durch diese Quellen selbstbezogener Information bedingt sein mögen (vgl. den nächsten Abschnitt bzw. die Diskussion in Abschnitt 4. 4).

4. 3. 2. 5 Bedeutung kindlicher Persönlichkeitsmerkmale für die Selbstkonzeptentwicklung

In der Selbstkonzeptforschung spielen vermehrt Faktoren eine Rolle, die den aktiven und konstruktiven Eigenanteil des jeweiligen Individuums bei der Ausformung des Selbstbilds neben mehr externen Quellen selbstbezogener Informationen in das Zentrum der Betrachtungen rücken (vgl. Abschnit 2. 3. 2. 1). Das heißt unter anderem, daß nur solche Dinge eine Rolle für die Selbstkonzeptentwicklung eines Individuums spielen, die von diesem Individuum als selbstbezogen bzw. als relevant für sein Selbstkonzept interpretiert und entsprechend verarbeitet werden.

Bislang wurden in dieser Untersuchung derartige subjektive Wahrnehmungskategorien auf Kindseite lediglich durch die Einbeziehung des perzipierten elterlichen Fremdbildes berücksichtigt (siehe oben), wobei sich allerdings schon - wie gesehen - interessante Aspekte für das Verständnis der Selbstkonzeptentwicklung ergeben haben.

Der "Persönlichkeitsfragebogen für Kinder 9-14" von SEITZ & RAUSCHE (1976) bietet nun die Gelegenheit, weiter daran zu arbeiten und zumindest indirekt Informationen

zu bekommen, die von Bedeutung für das Selbstkonzept des Kindes sein könnten. Die einzelnen Items seiner 15 Skalen (vgl. Abschnitt 4. 2) enthalten eine Vielzahl von Fragen und Feststellungen, durch deren Bejahung bzw. Verneinung die Kinder Urteile abgeben über ein weites Spektrum von Aktivitäten, Beziehungen, Gefühlen, Wünschen, Ängsten, etc. in den verschiedensten Bereichen, die für Kinder in diesem Alter von Relevanz sind.

Primär von Interesse ist dabei der Vergleich der Gruppierungen GL und LG, um zu sehen, ob sich die Kinder, die sich selbst andere Eigenschaften zuschreiben als dies ihre Eltern für sie tun, in verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen unterscheiden, die dann vielleicht für die Interpretation der kindlichen Selbstkonzeptentwicklung von Bedeutung sein könnten.

Zunächst jedoch sollen die Mittelwerte in den einzelnen Skalen für die Gruppierungen GG und LL gegenübergestellt werden, um zu sehen, ob sich die Kinder, deren differente Selbstzuschreibung bereits mit einer Reihe anderer Variablen in Verbindung gebracht werden konnte (vgl. Abschnitt 4. 3. 2. 1 bis 4. 3. 2. 4), auch in verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen voneinander trennen lassen.

Die Tabellen 18 a und b zeigen die Ergebnisse dieses Vergleichs für die Dimensionen "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit" und "Generelle Leistungsbereitschaft" der Gesamtstichproben (aus Gründen der Übersichtlichkeit werden hier nur die t-Werte dargestellt). Interessanterweise (siehe weiter unten) erbrachte die Aufteilung nach Altersgruppen keinen differenzierenden bzw. unterschiedlichen Erklärungsbeitrag, so daß auf deren Darstellung hier verzichtet werden kann.

Persönlichkeitsskalen	V-S	M-S	V-T	M-T
Aggressive Ich-Durchsetzung	.15	.52	-1.20	-1.28
Eigenständigkeit	4.84	4.74	3.11	2.92
Schulischer Ehrgeiz	-4.25	-4.13	-3.96	-3.36
Soziales Engagement	-4.06	-4.16	-1.24	-2.16
Erwachsenenabhängigkeit	-2.69	-1.52	-.17	.54
Maskulinität	-.45	-.70	-1.47	-2.40
Angst	.13	1.55	.72	1.51
Selbstüberzeugung	-5.53	-5.43	-3.35	-4.94
Impulsivität	2.04	3.46	1.74	1.67
Selbstüberschätzung	-3.01	-3.28	-2.27	-2.26
Minderwertigkeitsgefühle	4.45	6.18	4.81	5.01
Emotionale Erregbarkeit	2.49	2.87	1.83	1.89
Fehlende Willenskontrolle	1.16	1.25	-.43	-.81
Aktiv-extravertiertes Temperament	-6.31	-6.01	-5.71	-5.88
Scheu und Zurückhaltung	4.13	4.99	4.58	4.58

Tab. 18a: Vergleich der kindlichen Persönlichkeitsmerkmale zwischen den Gruppierungen LL und GG (Konzept "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit"-Gesamtstichprobe; $\alpha \leq .05$ = - -; $\alpha \leq .01$ = ——)

Persönlichkeitsskalen	V-S	M-S	V-T	M-T
Aggressive Ich-Durchsetzung	4.37	4.69	1.85	1.62
Eigenständigkeit	2.73	1.75	.43	.92
Schulischer Ehrgeiz	-1.99	-2.07	-3.99	-4.29
Soziales Engagement	-2.41	-1.05	-1.35	-1.42
Erwachsenenabhängigkeit	-.26	.46	1.03	1.51
Maskulinität	1.49	2.20	-.57	-.68
Angst	2.19	2.67	4.98	4.35
Selbstüberzeugung	-4.01	-3.65	-2.83	-3.70
Impulsivität	6.35	6.51	5.70	5.12
Selbstüberschätzung	-.67	.28	-3.21	-3.32
Minderwertigkeitsgefühle	5.46	5.33	6.44	7.47
Emotionale Erregbarkeit	4.18	4.60	4.95	4.97
Fehlende Willenskontrolle	4.59	5.29	3.18	3.36
Aktiv-extravertiertes Temperament	-2.26	-.49	-1.59	-2.50
Scheu und Zurückhaltung	3.37	2.73	1.62	2.32

Tab. 18b: Vergleich der kindlichen Persönlichkeitsmerkmale zwischen den Gruppierungen LL und GG (Konzept "Generelle Leistungsbereitschaft"-Gesamtstichprobe; $\alpha \leq .05$ = - -; $\alpha \leq .01$ = ——)

Die Ergebnisse zeigen deutlich, daß die beiden Gruppierungen GG und LL sich in einer ganzen Reihe von Variablen signifikant unterscheiden, die im Zusammenhang mit dem bislang geschilderten elterlichen Erziehungsverhalten innerhalb dieser Gruppierungen (vgl. Abschnitt 4. 3. 2. 1) eine sinnvoll zu interpretierende Ergänzung darstellen. Für beide Dimensionen in gleicher Weise sind demnach Kinder, die sich negativ sehen und ebenso von den Eltern negativ gesehen werden, weniger ehrgeizig in der Schule, sie sind in geringerem Maße von sich und ihren Verhaltensweisen überzeugt, sie zeigen starke Minderwertigkeitsgefühle und sind insgesamt scheu und zurückhaltend.

Dimensionsspezifisch zeigt sich bei "Sozial-emotionaler Stabilität und Offenheit" für diese Kinder zusätzlich die Tendenz, sich von anderen zu isolieren, somit auch geringes Interesse, sich für andere einzusetzen und sich auch insgesamt eher passiv im sozialen Geschehen zu verhalten. Für die Dimension "Generelle Leistungsbereitschaft" zeigt sich als bereichsspezifisches Ergebnis, daß zu den oben geschilderten Merkmalen allgemeine Angst hinzukommt, gleichzeitig gepaart mit stark psychodynamischen Faktoren wie aggressives Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung, stark impulsives, unüberlegtes Verhalten, emotionale Labilität und fehlende Willenskontrolle. Gerade bei dieser Dimension kommt ganz deutlich der Antagonismus zwischen subjektiv erlebter sozialer Inkompetenz plus mangelndem kognitiven Interesse (geringer schulischer Ehrgeiz, Angst, geringe Selbstüberzeugung, Minderwertigkeitsgefühle, Scheu und Zurückhaltung) und dem starken - aber in seiner Form sozial nicht erwünschten - Bedürfnis nach Anerkennung und Identität (aggressives Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung, Impulsivität, Fehlende Willenskontrolle) zum Ausdruck.

Hier zeigt sich somit sehr eindrucksvoll, mit welchen eine optimale Sozialisation einschränkenden Verhaltensmustern eine negative Selbstkonzeptentwicklung assoziiert ist.

Doch diese Ergebnisse seien nur am Rande festgestellt. Für die zur Diskussion stehende Fragestellung ist nun vor allem interessant, ob sich auch die Gruppierungen GL und LG mit Hilfe des Persönlichkeitsfragebogens differenzieren lassen. Die Tabellen 19 a und b zeigen die Ergebnisse wiederum nur für die Gesamtstichproben, da sich auch hier keine bedeutsamen Altersgruppeneffekte nachweisen ließen.

Als markante Skalen, die plausibel (und fast durchwegs auch signifikant) die zwei Gruppen in beiden Dimensionen trennen, erweisen sich die Skala "Selbstüberzeugung" und "Minderwertigkeitsgefühle"; dimensionsspezifisch kommt bei "Sozial-emotionaler Stabilität und Offenheit" die Skala "Scheu und Zurückhaltung" hinzu (die Skala "Neigung zur Erwachsenenabhängigkeit" wird wegen der differierenden beziehungstypsspezifischen Koeffizienten hier weggelassen), bei "Genereller Leistungsbereitschaft" die Skalen "Impulsivität", "Emotionale Erregbarkeit" und "Aktiv-extravertiertes Temperament".

Was nun die Interpretation dieser Ergebnisse angeht, so läßt sich diese am besten an den beiden zentralen Skalen "Selbstüberzeugung" und "Minderwertigkeitsgefühle" verdeutlichen: Dazu sind in Tabelle 20 einige repräsentative Items dieser beiden Skalen aufgeführt, um den Inhaltsaspekt (etwa im Sinne der "face-validity") der Skalen aufzuzeigen. Drei Aspekte erscheinen dabei für das Verständnis von Wichtigkeit:

- Einmal enthalten die Skalen eine Reihe von Items, die die Kompetenz des einzelnen Individuums in seinen sozialen Kontakten herausstellt.

Persönlichkeitsskalen	V-S	M-S	V-T	M-T
Aggressive Ich-Durchsetzung	.51	1.28	-.01	-.19
Eigenständigkeit	1.13	1.28	1.78	1.75
Schulischer Ehrgeiz	-1.21	-1.35	-.47	-.56
Soziales Engagement	-.44	-.38	-3.04	-.71
Erwachsenenabhängigkeit	-2.01	-2.10	2.19	1.44
Maskulinität	-.21	-.72	.05	1.83
Angst	-.55	-1.85	1.63	.45
Selbstüberzeugung	-2.32	-1.96	-2.37	-1.63
Impulsivität	-.09	-1.62	-.22	.29
Selbstüberschätzung	-.69	-.11	1.15	.98
Minderwertigkeitsgefühle	2.15	.28	2.04	2.09
Emotionale Erregbarkeit	.73	.28	.61	.34
Fehelende Willenskontrolle	.81	.97	.34	.64
Aktiv-extravertiertes Temperament	-1.06	-1.47	-1.23	-1.41
Scheu und Zurückhaltung	2.94	1.32	2.78	3.14

Tab. 19a: Vergleich der kindlichen Persönlichkeitsmerkmale zwischen den Gruppierungen GL und LG (Konzept "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit"-Gesamtstichprobe; $\alpha \leq .05$ = - -; $\alpha \leq .01$ = ——)

Persönlichkeitsskalen	V-S	M-S	V-T	M-T
Aggressive Ich-Durchsetzung	.49	.40	-.60	-.08
Eigenständigkeit	.43	-.21	1.73	.94
Schulischer Ehrgeiz	-1.82	-2.13_	-1.84	-1.45
Soziales Engagement	-.45	-.72	.50	.84
Erwachsenenabhängigkeit	1.07	-1.79	.11	-.43
Maskulinität	-1.84	-2.47_	.17	.00
Angst	2.11_	.15	.63	1.37
Selbstüberzeugung	-1.97_	-1.61	-4.64	-4.00
Impulsivität	2.00_	1.67	1.67	2.15_
Selbstüberschätzung	-1.53	-1.71	-2.13_	-1.63
Minderwertigkeitsgefühle	.97	-.22	3.19	4.70
Emotionale Erregbarkeit	2.78	1.51	2.11_	3.23
Fehlende Willenskontrolle	2.43_	1.72	1.17	1.49
Aktiv-extravertiertes Temperament	-1.92	-2.95	-3.48	-2.78
Scheu und Zurückhaltung	.68	1.04	2.09_	1.23

Tab. 19b: Vergleich der kindlichen Persönlichkeitsmerkmale zwischen den Gruppierungen GL und LG (Konzept "Generelle Leistungsbereitschaft"-Gesamtstichprobe; $\alpha \leq .05$ = - -; $\alpha \leq .01$ = ——)

Verschiedene Items der einzelnen Persönlichkeitsskalen	Inhaltlicher Aspekt
Skala: SELBSTÜBERZEUGUNG	
- Bei Unterhaltungen mit anderen Jungen und Mädchen sage ich immer, was ich meine und denke	Kompetenz ("peer")
- Wenn meine Freunde und Freundinnen spielen gehen, nehmen sie mich immer mit	"peer-group"-Kontakt
- Ich weiß meistens selbst, was ich will	Kompetenz
- Das meiste kann ich alleine, ohne daß mir jemand dabei hilft	Kompetenz
- Wenn ich mir bei einer Tätigkeit eine feste Zeit setze, werde ich meist innerhalb dieser Zeit fertig	Kompetenz
- Die anderen wissen, daß ich nur das tue, was ich für richtig halte	Kompetenz ("peer")
Skala: MINDERWERTIGKEITSGEFÜHLE	
- Andere lachen manchmal spöttisch über mich	Komparation ("peer")
- Ich finde, daß andere besser aussehen als ich	Komparation ("peer")
- Die anderen Jungen und Mädchen haben meist bessere Einfälle als ich	Komparation ("peer")
- Den anderen gelingt meistens alles besser als mir	Komparation ("peer")
- Ich wollt, ich wär so wie andere	Komparation ("peer")
- Ich bin schlechter in der Schule als die anderen	Komparation/ Kompetenz
- Den anderen gelingt meistens alles besser als mir	Komparation ("peer")

Tab. 20: Verschiedene Items der Persönlichkeitsskalen des PFK 9-14, die zur Trennung der Gruppierungen GL und LG beitragen

Verschiedene Items der einzelnen Persönlichkeitsskalen	Inhaltlicher Aspekt
Skala: SCHEU UND ZURÜCKHALTUNG	
- Eigentlich habe ich viel weniger Freundschaften als andere	Komparation ("peer")
- Es fällt mir schwer, schnell Freundschaften zu schließen	Kompetenz ("peer")
- Spielen macht mir am meisten Spaß, wenn ich alleine spiele	Kompetenz ("peer")
- In der Pause stehe ich auf dem Schulhof oft still herum	"peer-group"-Kontakt
Skala: AKTIV-EXTRAVERTIERTES TEMPERAMENT	
- Ich schließe schnell und oft eine Freundschaft	Kompetenz ("peer")
- Ich bib gern Anführer einer Gruppe	Kompetenz ("peer")
- Ich kann sehr viel Geduld aufbringen, um anderen etwas Neues zu erklären	Kompetenz ("peer")
- Die anderen mögen mich, weil ich fröhlich bin	"peer-group"-Kontakt
- Schwierige Situationen meistern macht mir Spaß	Kompetenz
- Mit Jungen und Mädchen, die neu in die Klasse kommen, rede ich immer gleich	"peer-group"-Kontakt

Tab. 20 (Fortsetzung)

- Zum anderen findet man eine Reihe von Items, die z. T. intensive Vergleiche (also Komparationen) mit anderen Leuten beinhalten.
- Schließlich sind die Items inhaltlich so formuliert, daß entweder direkt, zumindest aber indirekt die "peer-group" als impliziter Vergleichsmaßstab für die Komparationen und z. T. auch für die angesprochenen Kompetenzen dient (bzw. vermutlich dient, denn ein Kind wird sich z. B. bei dem Item "Ich wollt, ich wäre so wie andere" kaum oder nur selten mit seinen Großeltern oder sonstigen Verwandten vergleichen, sondern mit seinem Umfeld, mit dem es tagtaglich in Interaktion steht).

Die anderen Skalen, die bei den beiden Dimensionen bereichsspezifisch hinzukommen, bestärken größtenteils diese Tendenz (z. B. "Scheu und Zurückhaltung" bei SOZIAL und vor allem "Aktiv-extravertiertes Temperament" bei LEISTUNG). Die beiden Skalen "Impulsivität" und "Emotionale Erregbarkeit" bei der Dimension "Generelle Leistungsbereitschaft" legen neben den anderen beschriebenen Faktoren zusätzlich eine eher dispositionelle (genetisch oder psychologisch ?) allgemeine Labilität nahe, die sich indirekt sowohl auf die vom Kind subjektiv erlebte Kompetenz als auch auf die erlebte Stellung im Vergleich zu anderen auswirken kann und somit Bedeutung für das Selbstkonzept bekommen mag (z. B. "Ich habe manchmal Angst, ein Schwächling zu sein", "Wenn ich eine Aufgabe nicht sofort lösen kann, dann weiß ich, daß ich sie auch durch Nachdenken nicht lösen kann", "Ich habe oft Fehler in meinen Hausaufgaben", etc.)

Wenn man diese Ergebnisse unter diesem inhaltlichen Aspekt etwas aufschlüsselt, kann man also zusammenfassend feststellen, daß die Kinder, die sich selbst anders beurteilen als dies ihre Eltern tun, offensichtlich eine

starke Quelle für selbstbezogene Informationen aus ihrer subjektiv erlebten Kompetenz im Umgang mit Personen und Gegenständen ihrer Umwelt (durch Selbstbeobachtung ihres Verhaltens) und aus Vergleichen mit anderen Leuten ziehen, wobei insgesamt die Gruppe der Freunde und Schulkameraden als Maßstab für positive und negative Bewertung von Komparationen wie auch von Kompetenzen von nicht geringer Bedeutung zu sein scheint.

Damit ist zum einen ein gewisser empirischer Beweis für den Stellenwert von komparativen und reflexiven Prädikaten-Selbstzuweisungen (vgl. FILIPP 1979) innerhalb der Selbstkonzeptforschung geliefert, die neben mehr externen Quellen selbstbezogener Informationen für die Ausbildung des Selbstkonzepts von Relevanz sind.

Zum anderen scheint in Verbindung damit die "peer-group" einen wichtigen Part in der Selbstkonzeptentwicklung des Kindes zu spielen. Die Sozialisationsliteratur ist ja zunehmend geprägt von Arbeiten über die Bedeutung der "peer-group" für die Selbstkonzeptentwicklung (vgl. z. B. O'DONNELL 1979, ASHER 1978, HARTUP 1978, MANNARINO 1978, SUGA 1975, SMITH 1974, BRONFENBRENNER 1971, NORMAN 1969, etc.), wobei die Ergebnisse bezüglich des Verhältnisses des Einflusses von Eltern und "peer-group" auf das Selbstkonzept nicht eindeutig sind (vgl. O'DONNELL 1976, COTTINO 1974); der in diesem Zusammenhang allgemein diskutierte Bedeutungswandel des "significant other" mit zunehmendem Alter von den Eltern zur "peer-group" hin (vor allem in der Adoleszenz) ist bislang nicht zweifelsfrei nachgewiesen; es gibt Untersuchungen, die nahelegen, daß die "peer-group" schon viel früher von Bedeutung wird für die Entwicklung des Kindes (vgl. z. B. SMITH 1974) und Urie BRONFENBRENNER (1970, 1976 b) kommt auf Grund seiner Beobachtungen in Amerika, aber auch in anderen westlichen Nationen, zu dem Schluß,

daß seit Beginn der siebziger Jahre die Familie zunehmend an Bedeutung verliere, während die "peer-group" zur sozusagen zentralen Sozialisationsinstanz geworden sei, an deren Werten und Haltungen sich der heranwachsende Mensch zunehmend mehr orientiere als an den Vorstellungen der Eltern.

Was die Ergebnisse dieser Untersuchung angeht, so könnte auf den ersten Blick (und auch auf Grund fehlender Differenzen bei den Altersgruppen) diese letzte Interpretation zutreffen, da z. B. die Kinder mit positivem Selbstkonzept unabhängig von der realen (!) elterlichen Fremdbewertung (GG/LG) auf Grund positiver subjektiver Erfahrungen in der Interaktion und im Vergleich mit der "peer-group" vermutlich auch ein positives Selbstkonzept entwickeln (und vice versa).

Was aber stutzig macht, ist die empirisch gesicherte Tatsache, daß auf der subjektiven Ebene die Kinder ihre Perzeption des elterlichen Fremdbilds und die Erfahrungen mit der "peer-group" und in der Interaktion mit ihrer sozialen wie auch materiellen Umwelt unabhängig vom realen elterlichen Fremdbild in Einklang bringen, wobei betont werden muß, daß letztere Erfahrungen selbst wiederum subjektiver Art sind, als sie ja aus der Sicht des Kindes wiedergegeben sind (durch den PFK 9-14).

Es kann somit der elterliche Einfluß nicht wegdiskutiert werden, da er ja subjektiv - und das ist das entscheidende - für das Kind in Form des perzipierten elterlichen Fremdbilds existent ist.

Somit steht empirisch zwar fest, daß für die Gruppen mit positivem Selbstbild (GG/LG) die subjektiv erlebten Kompetenzen im Kontakt mit der sozialen und materiellen Umwelt und die Vergleiche mit anderen Personen (vor allem der "peer-group") ebenfalls positiv ausfallen (vice versa für die Gruppen LL/GL) und man deshalb diesen Faktoren generell das Hauptgewicht bei der Selbstkonzept-

entwicklung zukommen lassen konnte, aber gleichzeitig bleibt im Raum, daß die Kinder auch glauben (!), daß ihre Eltern sie ebenfalls positiv sehen, obwohl dies - wie gesehen - real nicht der Fall sein muß (und vice versa).

Auf der subjektiv erlebten Ebene (vom Kind aus gesehen) stehen also die Faktoren Elterliches Fremdbild, "peer-group"-Fremdbild (hier mal gefolgert aus den relevanten PFK 9-14 Items) und Kompetenz in sozialen Interaktionskontakten in sinnvoll interpretierbarem Einklang mit der jeweiligen Selbstkonzeptentwicklung des Kindes.

Zu klären bleibt aber letztlich das Zustandekommen der Diskrepanz zwischen realem und perzipiertem elterlichen Fremdbild. Die folgende Diskussion versucht, heuristische Interpretationsansätze zur möglichen Klärung dieses Phänomens zu liefern.

4. 4 Diskussion der Ergebnisse

Im folgenden steht also der Versuch im Mittelpunkt, auf Grund der vorliegenden Ergebnisse Perspektiven der kindlichen Selbstkonzeptentwicklung zu entwerfen und dabei nach Moglichkeiten für Interpretationsansatze zu suchen, die die gegebenen Zusammenhange der gewonnenen Daten zu erklaren vermogen (vgl. die Ergebnisse der Abschnitte 4. 3. 2. 1 bis 4. 3. 2. 5).
Den zentralen bzw. kritischen Punkt in diesem Rahmenentwurf zu Faktoren der kindlichen Selbstkonzeptentwicklung stellt die empirisch gesicherte Diskrepanz zwischen dem realen und dem perzipierten elterlichen Fremdbild dar; die im folgenden aufgefuhrten einzelnen "Erklarungsmodelle" werden sich vor allem damit beschaftigen, welche Moglichkeiten bezuglich der Klarung dieses Phanomens im Kontext der Gesamtbetrachtungen zur Selbstkonzeptentwicklung bestehen. Dabei werden sich interessante, aber auch zum Teil spekulative Ansatze für zukunftige Forschungsaktivitaten auf diesem Gebiet ergeben.

Modell 1 (Abb. 17):

Die Abbildung zeigt zunachst zwei große Komplexe; einmal die objektive Außenwelt, von der als zwei in diesem Zusammenhang relevante Aspekte das elterliche Fremdbild und das Fremdbild der "peer-group" gesondert dargestellt werden (die Verbindungsstriche zeigen, daß sie Bestandteile der objektiven Außenwelt sind); der andere Komplex, der mit dem Begriff "Individuum" uberschrieben ist, enthält als zentrale kognitive Komponente den sog. subjektiven Erfahrungsraum des einzelnen Individuums, der in Beziehung steht zur objektiven Außenwelt und deren Informationen subjektiv filtert, d.h. kodiert und entsprechend abspeichert; das perzipierte elterliche Fremdbild, das per-

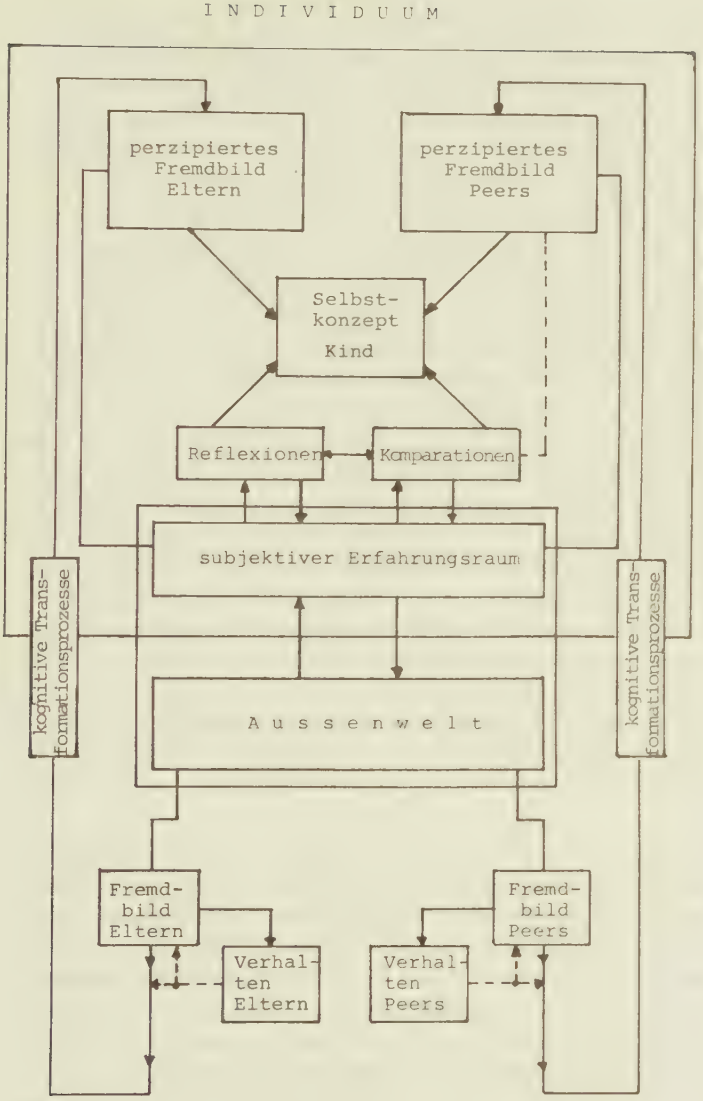


Abb. 17: Modell 1

zipierte Fremdbild der "peer-group" und das Selbstkonzept sind drei spezifische Kodierungselemente, die Bestandteil dieses subjektiven Erfahrungsraums (d.h. des internen Umwelt- und Selbstmodells) sind und für unsere Betrachtungen hier von besonderer Bedeutung sind (wiederum gekennzeichnet durch die Verbindungsstriche). Soweit zu den elementaren Komponenten dieses Modells.

Was nun die Funktionalität der einzelnen Komponenten dieses Modells in Relation zu den vorliegenden Daten betrifft (vgl. Abschnitt 4. 3), so zeigt sich, daß die im Organismus (also dem subjektiven Erfahrungsraum des Individuums) abgebildeten kognitiven Elemente bzw. Prozesseinheiten für die gefundenen Ergebnisse in harmonischem Einklang stehen; das perzipierte elterliche Fremdbild und das perzipierte "peer-group"-Fremdbild (hier erschlossen aus den inhaltlichen Reflexions- und Komparationsprozessen der Kinder) als eher kognitive Strukturen mit funktionalem Charakter und die individuell vollzogenen Reflexionen und Komparationen mit subjektiv gespeicherten Informationen aus der objektiven Umwelt als mehr kognitive Prozessvariablen bilden bei allen Gruppierungen dieser Untersuchung (GG/LL/GL/LG) im großen und ganzen eine kongruente Einheit und es kann somit gefolgert werden, daß sie in ihrer Interaktion und Wirkweise für die jeweilige Selbstkonzeptentwicklung von Bedeutung sind (siehe Abb. 17).

Wie kann nun die Diskrepanz zwischen realem und perzipiertem elterlichen Fremdbild erklärt werden? In diesem Modell sei dabei einmal vorausgesetzt, daß das perzipierte Fremdbild der "peer-group" seine Existenz im realen "peer-group"-Fremdbild hat und somit hier keine Diskrepanzen zu verzeichnen sind (eine Voraussetzung, die prinzipiell überprüfbar ist, nicht aber mit den im EKB-Projekt verfügbaren Daten). Bezüglich der Diskrepanz in der elterlichen Wahrnehmung ließen sich dann die in Abschnitt

4.3.2.1 und 4.3.2.4 geäußerten Vermutungen heranziehen, daß bestimmte - in ihrer Art mit metakognitiven Prozessen vergleichbare - Vorgänge in der Eltern-Kind-Interaktion ablaufen können, die zu dieser "Verzerrung" des realen elterlichen Fremdbilds durch das Kind führen können. Der Kasten "kognitive Transformationsprozesse" ebnet hier den Spielraum für derartige "Verzerrungen" (Abb. 17).

Erwähnt sei hier nur nochmals die Möglichkeit, daß die Eltern u.U. nicht deutlich genug dem Kind gegenüber artikulieren, was sie von ihm halten, und daß dadurch das Entstehen dieser Perzeptionsdifferenzen erleichtert wird, vor allem wenn man die gleichzeitige Funktionalität der anderen Komponenten ("peer-group", Komparationen, etc.) in Betracht zieht. Gestützt würde diese Interpretation durch die Daten dieser Untersuchung, die zeigten, daß die Ausprägung des elterlichen Fremdbilds bei den "Differenzgruppen" (GL/LG) signifikant verschieden war von der Ausprägung desselben bei den kongruenten Gruppen (GG/LL) (vgl. nochmals die Ausführungen der Abschnitte 4.3.2.1 4.3.2.4).

Im Rahmen dieses Modells wären also vor allem die kognitiven Transformationsprozesse vom elterlichen Fremdbild zum perzipierten elterlichen Fremdbild durch eine eigene Studie näher zu erforschen (vgl. auch FILIPP 1979, p. 132 ff).

Modell 2 (Abb. 18):

Bei dieser Modellvariante werden außerfamiliäre Einflüsse sowie individuumsbedingte Selbststrukturierungskomponenten (subjektiv erlebte Fähigkeiten im sozialen Kontakt, in der Schule, etc.) als selbstkonzept-determinierende Faktoren in den Mittelpunkt der Betrachtungen gerückt.

In gewisser Analogie zu Studien von BRONFENBRENNER (1980,

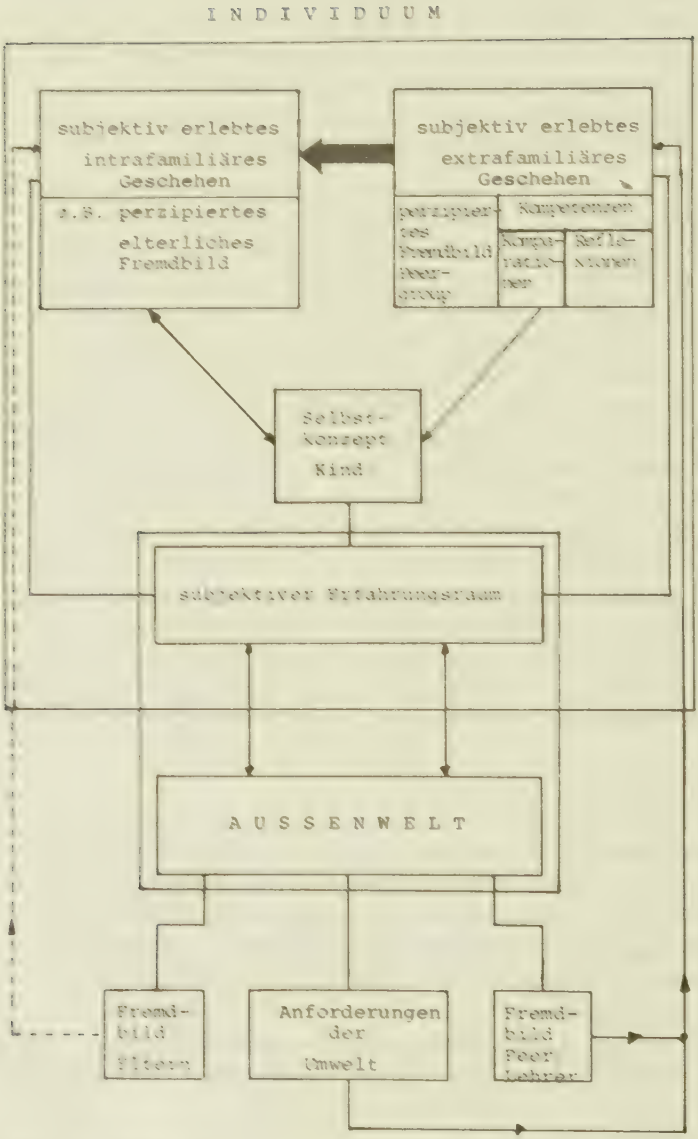


Abb. 18: Modell 2

1976 b) wird also hier die Hypothese aufgestellt, daß generell extrafamiliäre Faktoren in zunehmendem Maße für die Entwicklung des kindlichen Selbstkonzepts an Bedeutung gewinnen. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung würden auch diese Vermutungen in gewisser Weise stützen (vgl. Abschnitt 4.3.2.5), da sich dort gezeigt hat, daß die subjektiven Perzeptionen bezüglich dieser eher außerfamiliären Faktoren in Übereinstimmung mit der Ausprägung des Selbstkonzepts stehen, wobei für diese Modellvariante ebenso wie für die vorhergehende angenommen wird, daß die realen Verhältnisse (z.B. "peer-group"-Bewertung, soziale Kompetenzen, etc.) sich in der subjektiven Perzeption unverzerrt wiederfinden (angezeigt durch den durchgezogenen Determinationspfeil).

Was nun die bei den Gruppierungen GL und LG zu beobachtende Diskrepanz zwischen dem realen elterlichen und dem perzipierten elterlichen Fremdbild betrifft, so kann hier die Hypothese aufgestellt werden, daß auf Grund zunehmender außerfamiliärer Kontakte und Aktivitäten u.U. für eine Reihe von Kindern Schwierigkeiten entstehen können, das perzipierte elterliche Fremdbild adäquat mit dem realen elterlichen Fremdbild in Beziehung zu bringen. Hinzukommen kann hier auch ein dispositioneller Faktor: Unter Umständen unterscheiden sich Kinder in ihrer Fähigkeit, sich in andere (z.B. die Eltern) hineinzuversetzen (Empathie), so daß bei mangelnder Empathie andere Erfahrungsbereiche als Bezugssystem herangezogen werden. Das heißt also, daß nach diesem Modell die reale positive/negative Fremdbewertung durch die Eltern aus kognitiver Unsicherheit bzw. Unwissenheit der Kinder bezüglich dieser elterlichen Bewertung heraus verzerrt werden kann (GL/LG), indem die "Wissenslücke" (unbewußt) durch andere für das Kind intensivere und "relevantere" Erfahrungsbereiche ausgefüllt wird, wie z.B. die "peer-group"-Beziehungen oder die Selbsterfahrungen bezüglich schulischer oder anderer Kompetenzen (nicht zuletzt auch, um

kognitive Dissonanzen zu vermeiden). Diese mögliche Beeinflussung ist in dem Modell (Abb. 18) durch den Determinationspfeil vom subjektiv erlebten extrafamiliären Geschehen zum subjektiv erlebten intrafamiliären Geschehen ausgedrückt.
Weitere extrafamiliäre Erfahrungsbereiche, die hier in diesem Modell nicht näher aufgeführt werden, sind vor allem die Bewertung durch die Lehrkräfte (vgl. z.B. SMITH 1974) oder andere nahestehende Personen. Schließlich kann das Selbstbild des Kindes selbst durch seine Ausprägung rückkoppelnden Effekt auf perzipierte Kognitionen (Fremdbilder) bekommen, sofern diesbezüglich (in unserem Fall hypothetisch beim elterlichen Fremdbild) die kognitive Information vom Kind nicht als ausreichend oder deutlich genug beurteilt wird. Ein Hinweis dafür läge wiederum in den unterschiedlich ausgeprägten positiven (GG versus GL) bzw. negativen (LL versus LG) realen elterlichen Fremdbildern bei den Gruppierungen dieser Untersuchung.

Insgesamt ist im Vergleich zu den Studien von BRONFENBRENNER zu sagen, daß die von ihm im Zusammenhang mit dieser zunehmenden Bedeutung extrafamiliärer Faktoren für die kindliche Entwicklung erwähnte "emotionale Distanzierung" der Kinder von der Familie für die Kinder dieser Untersuchung nicht zuzutreffen scheint, da in diesem Fall z.B. bei der Gruppierung LG die Kinder nicht unbedingt ein positives perzipiertes elterliches Fremdbild aufzubauen brauchten, sondern vielmehr die Abgrenzung von den Eltern in Form eines negativen perzipierten Fremdbildes identitätsfördernd sein könnte bzw. müßte. Da sich auch über die Altersgruppen hinweg keine Differenzen ergaben, kann vermutet werden, daß vielleicht die Kinder dieser Untersuchung insgesamt noch zu jung für diese Art von identitätsbildenden Prozessen sind. Nähere Klärung ließe sich u.U. erreichen, wenn man die Kinder fragen würde, wie sie ihre Eltern sehen (= reales kindliches Fremdbild); dadurch ließe sich die emotionale Bindung der Kinder an die

Familie besser abschätzen. In diesem Zusammenhang müßte sicherlich auch die inhaltliche Begrifflichkeit bzw. Bedeutungshaltigkeit der Eigenschaftspolaritäten für die Eltern und die Kinder einem Vergleich unterzogen werden (vgl. auch Modell 4, Abb. 20).

Für die Daten dieser Untersuchung wie gesagt könnte (spekulativ) eher der Einfluß einer zeitlich-raumlichen Distanzierung von Eltern und Kind (z.B. die Eltern arbeiten beide, das Kind ist in der Tagesheimschule) in Frage kommen, indem durch diese Trennung Rückkoppelungsschwierigkeiten bezüglich der intrafamiliären Perzeptionen auftreten können und so eher Erfahrungsbereiche herangezogen werden, in denen die Eigenschaftsbewertungen eindeutig kognitiv präsent sind.

Modell 3 (Abb. 19):

Die Abbildung zeigt im wesentlichen dieselben Elemente wie die ersten beiden Modelle. Als entscheidendes neues Moment kommt ein dispositioneller Faktor hinzu, dessen psychologische Genese vor allem durch psychoanalytische Literatur beschrieben und diskutiert wird (vgl. MILLER 1979, 1980; vgl. auch ELHARDT 1975 z.B. bei der Beschreibung der depressiven Neurosenstruktur):
Es handelt sich um eine grundlegende Einstellung gegenüber Dingen und Anforderungen des Lebens, die global als "Lebensoptimismus" bzw. "Lebenspessimismus" gekennzeichnet werden kann und durch Eigenschaften wie mangelndes Selbstvertrauen, pessimistische Hoffnungslosigkeit, Mangel an aktiv-prospektiven Plänen, geringer Initiative, etc. charakterisiert ist (und vice versa).
Ihre Ausprägung bzw. Entstehung in positiver Form wird in der neueren Psychoanalyse vor allem mit Komponenten in Verbindung gebracht, die Ausdruck eines familiären Klimas sind, das bereits dem kleinen Kind volle Achtung und Respekt vor seiner Person vermittelt und das die Bedürf-

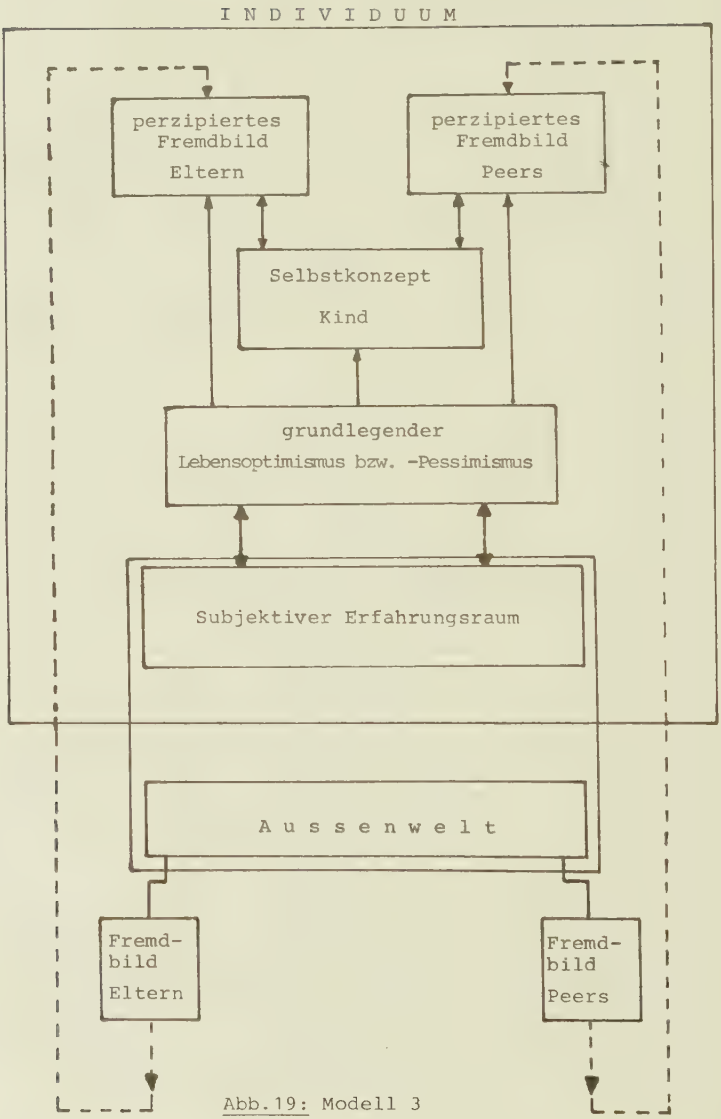


Abb.19: Modell 3

nisse des Kindes zur Geltung kommen läßt und diese nicht aus Angst vor Bestrafung oder Normverletzung ("das tut man nicht", etc.) der Verdrängung anheim fallen läßt.

Dieser Faktor könnte seine Basis in den Daten dieser Untersuchung durch die Bedeutung der PFK-Skala "Selbstüberzeugung" haben, die ja die Gruppen GG/LG und LL/GL voneinander trennt. Er äußert sich u.a. in der Erwartung (!) von Lob, Anerkennung, Wertschätzung und Akzeptiertwerden von seiten der Umgebung (und vice versa, vgl. SEITZ & RAUSCHE 1976, p. 30), was ja der beschriebenen Grundeinstellung entsprechen würde.

Für die Selbstkonzeptentwicklung und ihre als relevant erachteten Determinanten könnte das aus eher psychoanalytischer Sicht bedeuten, daß eine durch verschiedene Erziehungsmaßnahmen in frühen Kindesjahren angelegte intrapsychische Komponente oder Instanz zu eher optimistischen bzw. pessimistischen Lebenseinstellungen führt und auf lange Sicht hin auch ihre Wirkung auf subjektive Perzeptionen hat, d.h. daß eher pessimistische Kinder, befragt, wie sie glauben, daß andere sie sehen (Eltern, "peer-group", etc.) bzw. wie sie sich selbst sehen, immer eher negative Einschätzungen abgeben, unabhängig von der realen Bewertung durch diese Personen (etwa nach dem Motto: "Ich bin nichts wert, deshalb können mich auch andere nicht gut finden" (GL)).

Diese Modellvariante geht also davon aus, daß das perzipierte Fremdbild der Eltern als auch der "peer-group" (letzteres wurde ja in den ersten beiden Modellen als real perzipiert angenommen) relativ unabhängig von den realen externen Quellen sind, sondern stark durch in der frühen Kindheit angelegte intrapsychische Komponenten beeinflußt wird (bzw. verzerrt wird), die in ihren Auswirkungen letzlich auch das Selbstkonzept determinieren bzw. im Sinne einer "self-fulfilling prophecy" ständig durch die subjektiv verzerrte Wahrnehmung das negative bzw. positive Selbstkonzept bestätigen.

In diesem Modell wird also die Selbstkonzeptentwicklung schon als relativ früh in entscheidende Bahnen gelenkt vermutet, wobei reale externe Informationen in ihrer Bedeutung ganz subjektiven individuumsbedingten Bewertungsvorgängen untergeordnet sind.

Modell 4 (Abb. 20):

Dieses Modell versucht, die Diskrepanzen zwischen dem realen elterlichen Fremdbild und dem perzipierten elterlichen Fremdbild mehr von methodischen Überlegungen aus anzugehen bzw. zu verstehen, d.h. es geht mehr von Aspekten aus, die in der Definition und inhaltlichen Realisierung der verwendeten Konzepte ("Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit" und "Generelle Leistungsbereitschaft") liegen.

a) Da besteht zum einen die Möglichkeit, daß bei der Beantwortung der Eigenschaften auf dem Polaritätenprofil, die ja ganz global gefaßt sind, Eltern und Kinder diese unter Berücksichtigung verschiedener situativer Kontexte tätigen und so zu unterschiedlichen Bewertungen kommen (Gruppe GL und LG). Obwohl angenommen werden kann, daß prinzipiell Eltern und Kind bei der Beantwortung der Items über verschiedene Situationen hinweg (kognitiv) beobachten und dann mitteln, ist es auch gut vorstellbar, daß z.B. ganz konkret Hans beim Item "lebhaft, lebendig versus träge, lahm" an das letzte Fußballklassenspiel denkt, wo er ganz toll in Form war, viel gelaufen ist und zwei Tore geschossen hat, während seine Eltern noch mit Entsetzen an den letzten Sonntag denken, wo Hans beim Besuch seiner drei Cousins keine Lust hatte, mit diesen zu spielen und nur gelangweilt in der Ecke saß (ähnliche Beispiele kann man sich auch für die Entstehung der Diskrepanz von realem und perzipiertem elterlichen Fremdbild vorstellen). Hier kommt gleichzeitig die Bedeutung dieser Eigenschaften in verschiedenen Situationen zum Ausdruck,

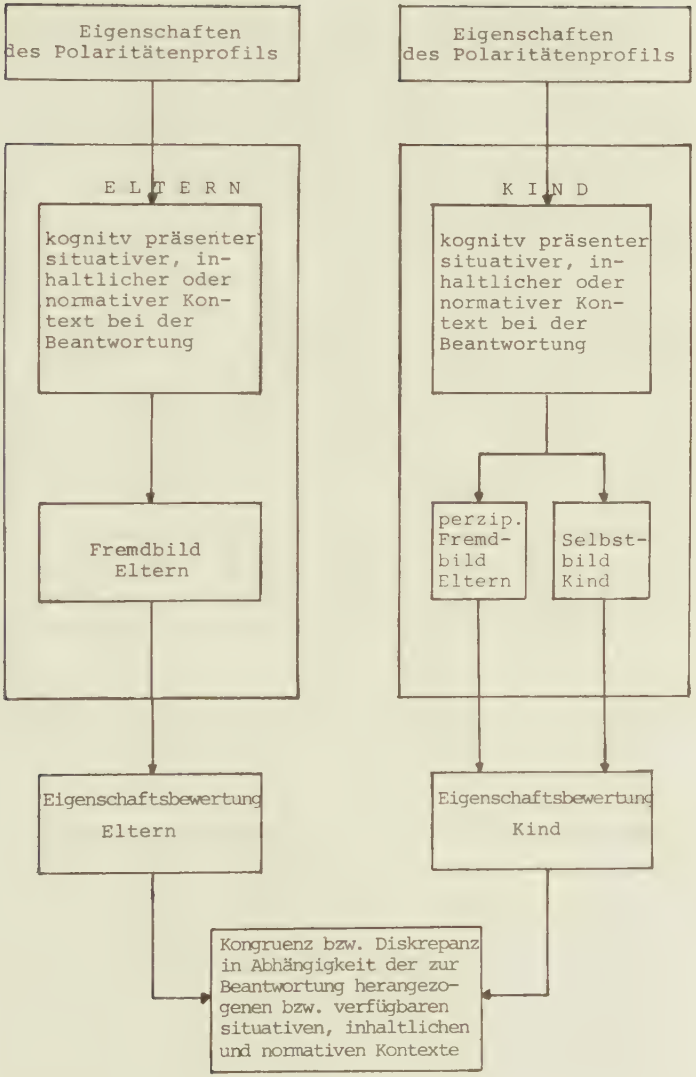


Abb.2o: Modell 4

d.h. was für die Eltern eine relevante Situation für die Beantwortung derartiger Eigenschaftspolaritäten (vgl. Tab. 2) darstellt, kann beim Kind von Unwichtigkeit sein, so daß es diesbezüglich auch über kein ausgeprägtes Selbstkonzept (vgl. MARKUS 1977) bzw. perzipiertes Fremdbild verfügt, sondern die Eigenschaften mit anderen für es relevanteren Kontexten in Verbindung bringt.

Die Zuschreibung von Eigenschaften variiert aber bekanntlich nicht nur von Situation zu Situation (vgl. FILIPP & BRANDSTÄTTER 1975), sondern hängt auch vom jeweiligen subjektiven Befinden ab, das natürlich wieder indirekt mit situativen Faktoren in Zusammenhang steht (z.B. wird die Selbstzuschreibung von Eigenschaften sicher dadurch beeinflußt, ob ich mich an diesem Tag wohl und o.k. fühle oder ob ich aus irgendwelchen Gründen niedergeschlagen bin; vgl. GERGEN 1979).

Es soll nun damit nicht bestritten werden, daß es zentrale Eigenschaften gibt, die sowohl in Selbst- als auch in Fremdzuschreibung über die Situation hinweg konstant bleiben, dennoch sind aber derartige Aspekte zu berücksichtigen und zu integrieren.

b) Zu diesen mehr situativen Faktoren bei der Beantwortung können inhaltliche hinzukommen. Das bedeutet, daß ein Kind unter ausdauernd, gelassen und ehrgeizig etwas anderes verstehen kann als seine Eltern, wiewohl durch die "Multiple-Set-Factor-Analysis" des kindlichen Selbstbildes und des elterlichen Fremdbildes (vgl. Abschnitt 4.1.2.1), die ja eine gewisse gemeinsame Strukturierung dieser Perzeptionen erbrachte, auch eine inhaltliche Gemeinsamkeit zu vermuten ist. Dennoch sind für Teilgruppen (z.B. GL, LG) solche Hypothesen, welche die semantische Dimension des Polaritätenprofils zum Gegenstand haben, ohne weiteres noch zutreffend und deshalb zu überprüfen.

c) Schließlich kommt ganz allgemein noch der normative

Rahmen hinzu, innerhalb dessen die einzelnen Eigenschaften in ihrer Ausprägung kognitiv angesiedelt werden. So kann für bestimmte Eltern die Dimension "Generelle Leistungsbereitschaft" von derartiger Wichtigkeit sein (d.h. sie haben sehr hochgesteckte Ziele), daß der aktuelle Stand des Kindes diesbezüglich weit davon entfernt ist, als zufriedenstellend im Sinne der Eltern gelten zu können. Das Kind selbst hat vielleicht diesbezüglich weniger Ansprüche und vor allem Vorstellungen (was noch besser sein könnte) und ist deshalb mit seinem aktuellen Stand zufrieden und glaubt auch, seine Eltern wären dies unter diesen Voraussetzungen (die Folge ist eine Diskrepanz zwischen realem und perzipiertem elterlichen Fremdbild).
Andere Eltern hingegen wären mit dem fiktiven Stand des obigen Kindes vielleicht schon an der oberen Grenze des für sie vorstellbaren Positiven und würden entsprechend hohe Zufriedenheit im Polaritätenprofil äußern.

Für das Modell in Abbildung 20 bedeutet das bisher Gesagte zusammenfassend, daß die Diskrepanz zwischen realem und perzipiertem elterlichen Fremdbild u.U. auf unterschiedliche kognitiv präsente situative, inhaltliche und normative Kontexte bei der Beantwortung der Eigenschaftspolaritäten durch die an der familiären Interaktion Beteiligten zurückzuführen ist und daher diesen mehr methodischen Aspekten nachgegangen werden müßte.

Insgesamt gesehen zeigen diese vier Modelle einige Aspekte auf, die das Problem der Selbstkonzeptentwicklung von verschiedenen Seiten her betrachten und versuchen, die empirischen Befunde dieser Untersuchung bewußt hypothesengenerierend jeweils unter Berücksichtigung bestimmter theoretischer Zielrichtungen zu verarbeiten und zu integrieren. Keines der Modelle erhebt alleinigen Anspruch auf Gültigkeit; vielmehr sollen sie im Sinne von "Hypothesensträngen" als Denkanstöße für weitere Forschungs-

aktivitäten auf diesem Gebiet dienen, wobei die verschiedenen angesprochenen Faktoren z.T. durchaus auch nebeneinander funktional wirksam sein können:
Modell 1 setzt dabei den Schwerpunkt mehr auf familienimmanente kognitive Transformationsprozesse, Modell 2 rückt eher den Aspekt der außerfamiliären Einflußgrößen in den Mittelpunkt der Betrachtungen, Modell 3 betont ganz stark den individuumsspezifischen Interpretations- und Strukturierungsprozess bei der Selbstkonzeptentwicklung und Modell 4 schließlich legt Wert auf die Beachtung situativer, semantischer und normativer Komponenten bei der Beantwortung von Items zur Selbst- und Fremdbewertung.

Was ergeben sich nun aber abschließend für konkrete Folgerungen, die aus den oben dargestellten Modellen für die zukünftige Forschung abgeleitet werden können?

1. Diese Studie hatte primär zum Ziel, die Bedeutung kognitionsvermittelten Erziehungsverhaltens für die Entwicklung des kindlichen Selbstkonzepts herauszuarbeiten. Die Ergebnisse in Abschnitt 4.3.1 und 4.3.2.1 zeigen, daß diese Beziehungszusammenhänge im Sinne der Hypothesen weitgehend bestätigt werden konnten. Aus dieser Fragestellung heraus haben sich im weiteren Verlauf der Untersuchung eine Vielzahl von Aspekten entwickelt, die insgesamt für die Selbstkonzeptforschung von Relevanz sind. Diese Aspekte soweit zu behandeln und zu integrieren, wie dies mit den Daten dieser Untersuchung möglich war, war Sinn und Zweck der obigen Modellentwürfe. Dabei soll nicht verschwiegen werden, daß diese Modelle nicht nur mit Hilfe der vorliegenden Daten allein entworfen worden sind, sondern daß mit Rückgriff auf verschiedene Studien betont Spekulationen bezüglich der Funktionalität der einzelnen Komponenten angestellt wurden.

Zur genaueren Explikation vor allem der in den Modellen angeschnittenen Hypothesen bedarf es jedoch weiterer Studien, die neben den bereits erfaßten Komponenten noch einige neue hinzuziehen hätten:

- Da wäre einmal das reale und das perzipierte Fremdbild der "peer-group", das bislang nur aus dem Inhalt der PFK-9-14-Items erschlossen wurde. Der Begriff der "peer-group" wäre hierbei inhaltlich genau zu bestimmen und zu differenzieren, d.h. z.B. daß vermutlich nicht alle objektiv zur "peer-group" gehörenden Personen (Klassenkameraden, Spielkameraden, etc.) dieselbe subjektive Bedeutung für das jeweilige Kind haben; es sind somit die Selektions- und Strukturierungsprozesse diesbezüglich auf Kindseite zu berücksichtigen.

- Auf Elternseite wäre es weiter sinnvoll, die Metakognition "Wie glauben Sie, daß ihr Kind sich sieht?" einzubeziehen, um damit die Relation des elterlichen Fremdbilds im Gesamtrahmen der elterlichen Kognitionen besser in Griff zu bekommen. Dasselbe gilt für die Kognitionen der "peer-group" ("Wie glaubst du, sieht dich dein Freund ...?").

- Weiter wäre auch noch zu erfassen, wie die Kinder ihre Eltern sehen bzw. wie sie glauben, daß ihre Eltern sich sehen, um somit den (emotionalen) Stellenwert der Eltern für ihre Kinder besser abschätzen zu können (vgl. Abschnitt 4.3.2.5). Hier wäre sicher auch die zusätzliche Verwendung von vielleicht indikativeren Eigenschaftspolaritäten zur Beantwortung dieser Frage zu diskutieren.

- Andere für das Kind relevante Personengruppen mit ihren Bewertungen sollten miteinbezogen werden (z.B. Lehrkräfte, spezielle Verwandte, etc.).

- Schließlich sollten auch mehr methodische Faktoren berücksichtigt werden: Die inhaltliche Bedeutung der Eigenschaften könnte z.B. mit einem eigenen Polaritäten-

profil geprüft werden, das den Stellenwert dieser Eigenschaften für Kinder und Eltern konkretisieren könnte. Den Einfluß unterschiedlicher situativer Kontexte bei der Beantwortung der Eigenschaften könnte man durch das Verfahren von FILIPP & BRANDSTÄTTER (1975 b) kontrollieren, die eine Reihe von Polaritäten unter verschiedenen Situationsbedingungen beantworten ließen (vgl. andere Vorschläge bei der Darstellung der einzelnen Modelle weiter oben).

2. Doch auch mit diesen Erweiterungen ist mit Sicherheit eine endgültige Lösung der Probleme nicht gewährleistet. Sinnvoll erscheint vielmehr im Sinne einer Psychologie des reflexiven Subjekts (GROEBEN & SCHEELE 1977), die bislang vor allem auch für die Selbstkonzeptforschung neue fruchtbare Ideen gebracht hat, die einzelnen Individuen (Eltern, Kind, Freunde, Lehrer, etc.) bei der Konkretisierung ihrer "naiven" Vorstellungen über sich oder andere (real und perzipiert) "kognitiv" zu begleiten, d. h. der Wissenschaftler sollte - und hier sind gewisse Analogien zum Vorgehen im Sinne des dialog-konsenstheoretischen Wahrheitskriteriums (vgl. GROEBEN & SCHEELE 1977, p. 53) nicht zu übersehen - gemeinsam mit den Eltern und Kindern in einer derartigen Studie versuchen, die kognitiven Hintergründe, die bei der Beantwortung der Eigenschaftspolaritäten eine Rolle spielen, herauszufinden, indem er seine Versuchspersonen z. B. laut verbalisieren läßt, was in ihnen bei der Beantwortung dieser Items vor sich geht, d.h. warum sie sich für oder gegen eine Eigenschaft entscheiden, welche Motive oder welche Erinnerungen sie dazu verleitet haben, oder warum sie glauben, daß der andere sie so sieht (metatheoretische Aspekte der Erziehung können hier zum Ausdruck kommen), wie wichtig diese Eigenschaften für sie sind, welche Folgen sich ihrer Meinung nach daraus für die eigene Person oder die beurteilte ergeben, etc. Eine solche Studie müßte auch (vgl. WIECHARDT

1977) Raum lassen für die individuelle Bestimmung der "significant others" (z.B. kann in spezifischen Einzelfällen eine ganz bestimmte Person des näheren Umkreises von signifikanter Bedeutung für das Kind sein, die bei globalen Untersuchungen, die nur Eltern und "peers" berücksichtigen, verlorengeht) und ebenso im weiteren für die individuelle Bestimmung relevanter Eigenschaften (vgl. z.B. ansatzweise ORLIK 1979). So kann z.B. die subjektive Bedeutung von Eigenschaften zwischen Eltern und Kind divergieren (siehe oben), so daß eine Aufeinanderbeziehung von elterlichem Fremdbild und kindlichem Selbstbild in einem Set von gleichen Eigenschaftspolaritäten irrelevant wird.

Allgemein betrachtet heißt das, daß zum Verständnis der kindlichen Selbstkonzeptentwicklung das Verständnis der "naiven Verhaltenstheorien" der an diesem Entwicklungsprozess Beteiligten Voraussetzung ist. Die Ausprägung der Eigenschaften fröhlich, lebendig oder ehrgeizig alleine im Fremdbild wie im Selbstbild nützt relativ wenig, wenn das kognitive und motivationale Bezugssystem der Beurteiler bzw. der Beurteilten unberücksichtigt bleibt.

Es ergibt sich also gerade für die Selbstkonzeptforschung eine Schwierigkeit, die bereits weiter oben (S. 93) als das Grundproblem dieser Forschungsrichtung bezeichnet wurde (vgl. auch FILIPP 1979): Arbeit an und mit dem Individuum im Sinne des epistemologischen Subjektmodells hat den Vorteil für die Erforschung des Selbstkonzepts, individuell relevante Faktoren der Entwicklung desselben zu eruieren, die besonders für präventive und therapeutische Hilfe von großem Nutzen sind.
Die Psychologie will aber auch allgemeine Aussagen über Abläufe, Prozesse, Entwicklungen und Veränderungen im Zusammenhang mit der Variable "Selbstkonzept" machen. Hierzu sind Forschungsergebnisse von Nöten, die grundlegende Mechanismen im komplexen Gesamtrahmen der Selbst-

konzeptentwicklung darlegen.

Es scheint so zu sein, daß ein - je nach Forschungsstand und -intention - sinnvoll wechselseitig aufeinanderbezogenes Abwägen, Evaluieren und Berücksichtigen von Ergebnissen beider Richtungen, also der mehr idiographischen und der eher nomothetischen, für die Zukunft dieser Forschungsrichtung am zielführensten ist, d.h. "beide Anforderungen in angemessener Weise zu vereinigen, wird immer die Aufgabe einer empirisch betriebenen Selbstkonzept-Forschung bleiben" (FILIPP 1979, p. 149).

Allgemeine Modelle bzw. Hypothesen zur Selbstkonzeptentwicklung wie die oben dargestellten können durch dieses Vorgehen auf ihren Bedeutungsgehalt geprüft und entweder verworfen, bestätigt oder durch verschiedene Umstrukturierungen bzw. Hinzufügungen weiteren Validierungsversuchen zugeführt werden.

5. Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit, die dem Bereich der familiären Sozialisationsforschung zuzuordnen ist, geht in ihren Fragestellungen von einem zentralen Aspekt "naiver Verhaltenstheorien" aus, die auch im Rahmen der Erfassung und Erklärung von Eltern-Kind-Beziehungen immer mehr an Bedeutung gewinnen. Dieser Aspekt besagt, daß die kognitiven Konzepte, die Individuen durch die Interaktion mit ihrer materiellen und vor allem sozialen Umwelt aufbauen, handlungsregulierend sind, indem sie das Verhalten des jeweiligen Individuums in seinen zukünftigen Handlungsvollzügen im Kontext situativer und normativer Faktoren mitdeterminieren.

Der erste Teil dieser Untersuchung befaßte sich demzufolge mit den Vorstellungen, die Eltern bezüglich ihrer Kinder haben (= elterliches Fremdbild) und prüfte, inwieweit diese Kind-Konzepte Bedeutung für den elterlichen Erziehungsstil haben. Mittels einer multiplen Regressionsanalyse zeigte sich hierbei, daß die Handlungsrelevanz von elterlichen Kind-Konzepten offensichtlich von der Art der Eigenschaften abhängig ist, die Eltern ihren Kindern zuschreiben: Die Eigenschaften willensstark, ehrgeizig, ausgeglichen, ausdauernd, zäh, etc., die zusammen das Konzept "Generelle Leistungsbereitschaft" bilden, waren relativ stark mit dem elterlichen Erziehungsstil assoziiert, wobei hier vor allem eine stabile häusliche Athmosphäre, sich äußernd in erzieherischem Selbstbewußtsein der Eltern, Harmonie im intrafamiliären Geschehen, geringer Bestrafung und humaner Achtung des Kindes als Individuum, sowie das Gewähren und Tolerieren von Freiräumen für Eigenaktivitäten des Kindes indikativ waren für positive Ausprägungen auf der Leistungsdimension.

Die Eigenschaften lebendig, fröhlich, unbeschwert, anderen gegenüber aufgeschlossen, etc., die sich auf der Di-

mension "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit" zusammenschließen, zeigten hingegen nur sehr wenige und schwache Zusammenhänge zum elterlichen Erziehungsstil. Eine Erklärung hierfür mag sein, daß diese Eigenschaften u.U. mehr durch direkte verbale Kommunikation vermittelt werden, was auf Grund der höheren Korrelation zwischen elterlichem Fremdbild und kindlichem Selbstbild bei dieser Dimension im Vergleich zur Leistungsdimension zutreffen könnte. Zudem darf man nicht vergessen, daß die Eigenschaften der Dimension "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit" einen stark temperamentsmäßigen Anteil haben und die Genese solcher Eigenschaften vielfach auch in der Psychologie mehr dispositionellen Faktoren als Umweltfaktoren (wie z.B. der Erziehung) zugeschrieben wird. Es kann also sein, daß auch die Eltern die Entwicklung von Eigenschaften wie fröhlich, lebendig, etc. auf Grund impliziter dispositioneller Vorannahmen weniger in ihre erzieherische Verantwortung einbeziehen und somit die Handlungsrelevanz dieser Eigenschaften eher gering zu veranschlagen ist.
Die Entwicklung von Eigenschaften wie Stabilität, Ehrgeiz oder Willensstärke steht offensichtlich wesentlich stärker innerhalb des elterlichen Verantwortungsbereichs und zeigt deshalb auch die entsprechenden Verbindungen mit dem elterlichen Erziehungsstil.

Der Vergleich der Altersgruppen erbrachte inhaltlich dieselben Ergebnisse, jedoch war der quantitative Beitrag der Erziehungsstildimensionen zur Erklärung der kognitiven Konzepte für die Gruppe der älteren Kinder (12-14) wesentlich größer als für die Gruppe der jüngeren Kinder (9-11). Als Erklärungsmöglichkeit wurde hier diskutiert, daß einmal u.U. die subjektive Bedeutung der einzelnen Eigenschaften mit zunehmendem Alter der Kinder für die Eltern größer wird und deshalb auch die erzieherische Intensität sich diesem Bedeutungswandel entsprechend anpaßt, und zum anderen, daß die Eigenschaften in

ihrer Art inhaltlich so gefaßt sind, daß sie erst im höheren Kindesalter für die Eltern auch kognitiv präsenter werden, d.h. daß sie im Bezug auf das familiäre Sozialisationsgeschehen mehr in der Lage sind, etwas damit anzufangen und daß sich somit die Eigenschaften des Polaritätenprofils eher mit einem älteren Kind und seinen spezifischen Eigenarten in Verbindung bringen lassen mit der entsprechenden Resonanz im Erziehungsstil.

Der zweite Teil der Untersuchung befaßte sich schwerpunktmäßig mit der Genese des kindlichen Selbstkonzepts mit besonderem Bezug auf die im ersten Teil postulierten und diskutierten Zusammenhänge und Ergebnisse. In der Selbstkonzeptforschung werden dabei direkte Prädikatenzuweisungen (= elterliches Fremdbild) und indirekte Prädikatenzuweisungen (= elterlicher Erziehungsstil) als unabhängige Quellen selbstbezogener Information diskutiert. Im Rahmen kognitionspsychologischer Überlegungen und hier vor allem innerhalb naiver Verhaltenstheorien jedoch ist anzunehmen, daß diese beiden Aspekte nicht unabhängig voneinander fungieren, sondern daß sie in einem funktionalen Zusammenhang stehen, der Art, daß die direkten Prädikatenzuweisungen sich über indirekte Prädikatenzuweisungen dem Kind vermitteln und so auf die kindlichen Selbstzuschreibungen Einfluß gewinnen.

Im Zusammenhang mit den Fragestellungen zur kindlichen Selbstkonzeptentwicklung wurden vorab vier Gruppen gebildet: Zwei Gruppen, in denen bezüglich der elterlichen Fremdbewertung und dem kindlichen Selbstbild Kongruenz besteht (GG = Fb-El positiv, Sb-Ki positiv / LL = Fb-El negativ, Sb-Ki negativ) und zwei sog. "Differenzgruppen", bei denen die kindliche Selbstzuschreibung und die elterliche Fremdzuschreibung differieren (GL = Fb-El positiv, Sb-Ki negativ / LG = Fb-El negativ, Sb-Ki positiv).

Zur Klärung der Annahme, daß das elterliche Fremdbild sich über den Erziehungsstil auf das Selbstkonzept des Kindes

vermittelt, wurde ein Mittelwertsvergleich in den beiden Dimensionen "Generelle Leistungsbereitschaft" und "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit" über die Erziehungsstile zwischen den Gruppierungen GG und LL gerechnet. Die Ergebnisse zeigten in Analogie zu den Resulaten des ersten Teils der Untersuchung, daß vor allem die elterliche Zuschreibung von Leistungseigenschaften sich über das Erziehungsverhalten vermittelt und somit Bedeutung für das kindliche Selbstkonzept bekommt. Positive Identitätsbildung beim Kind steht also im Kontext positiver Beeigenschaftung durch die Eltern mit einem Erziehungsverhalten in Verbindung, das dem Kind liebevolle Zuneigung, echte Wertschätzung, Toleranz und die Möglichkeiten zum Aufbau außerfamiliärer Kontakte gibt, alles Verhaltensweisen bzw. Einstellungen, die einer positiven Selbstkonzeptentwicklung förderlich sind.
Für die praktische Beratung bzw. Selbstkonzeptveränderung ergibt sich aus diesen Ergebnissen, was die Elternarbeit betrifft, die Konsequenz, daß reine Verhaltensänderungsvorschläge, wie sie z.B. verhaltenstherapeutische Methoden anbieten, allein nicht zielführend sein dürften, sondern daß gleichzeitig mit den "naiven" impliziten Vorstellungen und Theorien der Eltern gearbeitet werden muß, um längerfristige Veränderungen herbeizuführen. Hier scheinen vor allem neuere kognitionspsychologische Verfahren sowie gesprächstherapeutische Methoden sinnvoll zu sein, die am impliziten Konstruktsystem von Individuen arbeiten; das würde in unserem Zusammenhang bedeuten, daß, wenn sich die Eltern als Person mit ihren Gefühlen, Gedanken und Handlungen angenommen fühlen und zugleich die Möglichkeit angeboten bekommen, in einem akzeptablen Rahmen daran zu arbeiten, sie auch eher bereit und fähig dazu sind, ihr Verhalten und ihre Einstellungen gegenüber ihrem Kind zu prüfen bzw. zu verändern, als wenn sie Methoden angeboten bekommen, die sie anzuwenden von ihrer konzeptuellen Einstellungsstruktur her gesehen gar nicht in der

Lage sind.

Der weitere Verlauf der Untersuchung befaßte sich hauptsächlich mit Ansätzen zur Klärung der Existenz der "Differenzgruppen", d.h. wie kommt es dazu, daß Kinder sich andere Eigenschaften zuschreiben als dies die Eltern für ihre Kinder tun?
Vergleiche bezüglich des selbstperzipierten und fremdperzipierten Erziehungsstils sowie Vergleiche zwischen väterlichem und mütterlichem Erziehungsstil erbrachten hier sehr wenige konkrete empirische Ergebnisse, sondern lediglich Spekulationen, die sich darauf beliefen, daß u.U. auf Grund einiger Inkonsistenzen im Erziehungsstil der Eltern der "Differenzgruppen" hier metakognitive Aspekte eine Rolle spielen, indem die Kinder aus der erzieherischen Inkonsistenz negative Schlüße ziehen bezüglich der Einstellungen, die die Eltern zu ihnen haben. Um derart subtile Beziehungsvorgänge im familiären System eruieren zu können, wäre jedoch eine eigene Studie notwendig, die das Erziehungsverhalten auf einer konkreteren, einfacher strukturierten Ebene erfaßt als das in dieser Untersuchung geschehen konnte.

Die Hypothese, daß metakognitive Interpretationen für die Erklärung der "Differenzgruppen" dienlich sein könnten, wurde erhärtet durch den Vergleich des realen elterlichen Fremdbilds mit dem perzipierten elterlichen Fremdbild. Hier zeigten sich hochsignifikante Mittelwertsunterschiede bei den differenten Gruppen GL und LG, d.h. z.B. obwohl die Eltern das Kind positiv sehen, glaubt das Kind selber, die Eltern sähen es negativ (GL) und vice versa (LG). Hier zeigt sich auch, daß offensichtlich für die kindliche Selbstkonzeptentwicklung die subjektive Realität das entscheidende ist; nicht wie die Eltern das Kind real sehen, hat Bedeutung für das Selbstkonzept des Kindes, sondern wie das Kind glaubt, daß seine Eltern es sehen, spielt die entscheidende Rolle.

Bei der Klärung dieses Phänomens, warum also das perzipierte Fremdbild vom realen Fremdbild differieren kann, zeigte sich der Mittelwertsvergleich der elterlichen Fremdbilder über die einzelnen Gruppen von Bedeutung. D.h. also, es wurde da die Kinder zwischen perzipiertem väterlichen und mütterlichen Fremdbild keinen Unterschied machten, das reale Fremdbild von Vater und Mutter zu einem Wert zusammengefaßt und über die verschiedenen Gruppen verglichen (EG, IL, IK, IG'), hier zeigte sich, daß sich einmal die beiden Gruppen mit dem positiven Fremdbild (EG, IL) und zum anderen [illegible] mit dem negativen Fremdbild (IK, IG') signifikant voneinander unterschieden. Für die Interpretation bedeutet das daß evtl. die Eltern der 'Differenzgruppen' in Vergleich zu den Eltern der kongruenten Gruppen nicht deutlich genug artikulieren, was sie von ihren Kind halten und daß so [illegible] Prozesse und zum anderen andere Faktoren wie die 'peer-group' oder andere außerfamiliare Einflußgrößen ungleich mehr an Bedeutung für die Identitätsbildung gewinnen können.

Daß evtl. außerfamiliaren Faktoren eine entscheidende Rolle bei der Selbstkonzeptentwicklung zukommt, zeigte sich durch den Vergleich der Gruppierungen IK und IG über eine Reihe von Persönlichkeitsmerkmalen. Eine Inhaltsanalyse der relevanten Skalen, die die beiden Gruppen trennten, deutete darauf hin, daß unabhängig von der realen elterlichen Bewertung die subjektiv erlebten Kompetenzen im Umgang mit Anforderungen der Umwelt sowie im Vergleich mit Personen aus der Umwelt und hier insbesondere die 'peer-group'-Erfahrungen' von entscheidendem Einfluß auf die Selbstkonzeptgestaltung des Kindes zu sein scheinen. Hieraus aber den Schluß ziehen zu wollen, dem außerfamiliaren Bereich käme primär mehr Bedeutung für die Selbstkonzeptentwicklung zu als dem intrafamiliaren, wäre voreilig, da auf der subjektiven Ebene ja auch das perzi-

pierte elterliche Fremdbild in Übereinstimmung mit den anderen relevanten Sozialisationsvariablen ("peer-group", Kompetenzen, etc.) steht.

Die in der Diskussion abschließend dargestellten Modelle versuchten deshalb vor allem, einen heuristischen Bezugsrahmen zu entwerfen, innerhalb dessen die mögliche Diskrepanz zwischen realem und perzipiertem elterlichen Fremdbild einer Klärung näher gebracht werden kann. Dabei setzt das erste Modell den Schwerpunkt auf familienimmanente kognitive Transformationsprozesse, Modell 2 zieht mehr außerfamiliäre Einflußgrößen heran, Modell 3 betont vor allem individuumsspezifische Interpretations- und Strukturierungsprozesse und Modell 4 schließlich rückt mehr methodische Aspekte, wie z.B. die Situationsbedingtheit von Eigenschaftszuschreibungen oder die semantische Dimension des Polaritätenprofils, in den Vordergrund.

Als abschließendes Resümee ergibt sich für künftige Forschungsaktivitäten auf dem Gebiet der Selbstkonzeptforschung folgendes:
Neben weiteren Studien, die die verschiedenen diskutierten Aspekte noch genauer und subtiler aufgreifen können, scheint es zweckvoll zu sein im Sinne einer Psychologie des reflexiven Subjekts, neben mehr nomothetischen Fragestellungen auch idiographisch vorzugehen, indem etwa in Art eines "kognitiven Begleitens" Individuen ihre Gefühle, Gedanken, Assoziationen, etc. bei der schriftlichen Realisierung von Kognitionen und Metakognitionen verbalisieren. Eigenschaftszuschreibung - sei sie nun an sich selbst oder an anderen vorgenommen und sei sie real oder fremdperzipiert - gerade in Form von Begriffspolaritäten ist nur sinnvoll, wenn der motivationale und kognitive Kontext, innerhalb dessen diese vorgenommen wird, mitberücksichtigt wird.

Die Zukunft der Selbstkonzeptforschung liegt in der sinn-

vollen wechselseitigen Aufeinanderbeziehung von solch subjektiv-idiographischen Momenten und mehr allgemein-nomothetischen Zusammenhangs- und Beziehungsanalysen.

Literatur

ABRAMSON, L.Y., SELIGMAN, M.E.P. & TEASDALE, J.D. 1978. Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. Journal of Abnormal Psychology 87, 49-74.

AINSWORTH, M.D.S. 1969. Object relations, dependency and attachment: a theoretical review of the infant-mother relationship. Child Development 40, 969-1025.

ALLEN, B.P. & SMITH, G.F. 1980. Traits, situations and their interaction as alternative "causes" of behavior. The Journal of Social Psychology 111, 99-104.

ALLPORT, G. (Ed.) 1965. Letters from Jenny. New York: Harcourt, Brace & World.

ALS, H. 1977. The newborn communicates. Journal of Communication 27, 66-73.

AMES, C.A. 1976. Children's achievement attributions and reinforcing behaviors as a function of self-concept, sex, reward structure and value of outcome. Doctoral Dissertation: Purdue University (DAI 1977, 38(2-A), 697).

ARMENTROUT, J.A. & BURGER, G.K. 1972. Children's reports of parental child-rearing behavior at five grade levels. Developmental Psychology 7, 44-48.

ASHER, S. 1978. Children's peer relations. In: LAMB, M.E. (Ed.) Social and personality development. New York: Holt, Rinehart & Winston, p.91-113.

ATKINSON, J. & ENDSLEY, R.C. 1976. Influence of sex of child and parent on parental reactions to hypothetical parent-child situations. Genetic Psychology Monographs 94, 131-147.

AUSUBEL, D.P., BALTHAZAR, E.E., ROSENTHAL, J., BLACKMAN, L.S., SCHPOONT, S.H. & WELKOWITZ, J. 1954. Perceived parent attitudes as determinants of children's egostructure. Child Development 25, 173-183.

AVERILL, C.A. 1977. An examination of the relationship of self-esteem to parental support and control, internal-external locus of control, and social desirability in parents from a low-income, multi-ethic community. Doctoral Dissertation: University of Missouri (DAI 1978, 38(6-B), 2830).

BACHTOLD, L.M., TANAKA, M. & WHITE, C. 1977. Changing perspectives in the study of children: Comparison between research and popular literature. Psychological Reports 41, 307-318.

BANDURA, A. 1973. Aggression. A social learning analysis. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

BANDURA, A. 1974. Behavior theory and the models of man. American Psychologist 12, 859-896.

BANDURA, A. 1976. Lernen am Modell. Stuttgart: Klett.

BANDURA, A. 1978. The self system in reciprocal determinism. American Psychologist 33, 344-358.

BANDURA, A., ADAMS, N.E. & BEYER, J. 1977. Cognitive processes mediating behavioral change. Journal of Personality and Social Psychology 35, 125-139.

BANNER, C.N. 1979. Child-rearing attitudes of mothers of under-, average-, and over-achieving children. British Journal of Educational Psychology 49, 150-155.

BARANOFF, T. 1974. Cognitive style and parental acceptance. Doctoral Dissertation: The University of Texas at Austin.

(DAI 1975, 35(8-A), 5105-5106).

BARRETT, T.C. & HARREN, V.C. 1979. Perspectives on self-theory: A comment on Loevinger and Kegan. The Counseling Psychologist 8, 34-39.

BATES, J.E. 1976. Effects of children's nonverbal behavior upon adults. Child Development 47, 1079-1088.

BATTLE, J. 1978. Relationship between self-esteem and depression. Psychological Reports 42, 745-746.

BAUMRIND, D. 1967. Child care practices anteceeding three patterns of preschool behavior. Genetic Psychological Monographs 75, 43-88.

BAUMRIND, D. 1972. An explorative study of socializations effects on black children: some black-white comparisons. Child Development 43, 261-267.

BEANE, J.A. & LIDKA, R.P. 1980. Selfconcept and self-esteem - a construct differentiation. Child Study Journal 10, 1-6.

BECK, A.T. 1976. Cognitive therapy and the emotional disorders. New York: International Universities Press.

BECKER, W.C. 1964. Consequences of different kinds of parental discipline. In: HOFFMANN, M.C. & HOFFMANN, L.W. (Ed.) Review of Child Development Research. Vol. I. New York: Russel Sage Foundation, p.169-208.

BELL, R.Q. 1968. A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. Psychological Review 75, 81-94.

BELL, R.Q. 1980. Eltern, Kind und reziproke Einflüsse. Report Psychologie (BDP) 5, 24-28.

BELL, R.Q. & HARPER, L.V. 1977. The effect of children on

parents. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

BELL, S.M. & AINSWORTH, M.D. 1972. Infant crying and maternal responsiveness. Child Development 43, 1171-1190.

BELSKY, M.B. 1973. The relationship of mother-child interaction and dependency behavior in first graders. Doctoral Dissertation: Fordham University (DAI 1973, 34(1-A), 165).

BEM, D.J. 1972. Self-perception theory. In: BERKOWITZ, L. (Ed.) Advances in Experimental Social Psychology. Vol. 6. New York: Academic Press, p.2-62.

BENNINGHAUS, H. 1973. Soziale Einstellungen und soziales Verhalten: Zur Kritik des Attitüdenkonzepts. In: ALBRECHT, G., DAHEIM, H. & SACK, F. (Ed.) Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, p.671-708.

BERGLER, R. 1975. Einführung. In: BERGLER, R. (Ed.) Das Eindrucksdifferential. Bern: Huber, p.11-31.

BERLYNE, D.E. 1960. Conflict, arousal and curiosity. New York: Mc Graw Hill.

BERTALANFFY, L.v. 1967. Robots, men and minds. New York: Brazilles.

BERTALANFFY, L.v. 1975[2]. General system theory: Foundations, development, applications. New York: Braziller.

BEUTEL, P., KÜFFNER, H., RÖCK, E. & SCHUBÖ, W. 1978. SPSS 7 - Statistikprogrammsystem für die Sozialwissenschaften. Stuttgart-New York: Gustav Fischer.

BIERMANN-RATJEN, E., ECKERT, J. & SCHWARTZ, H.J. 1979. Gesprächspsychotherapie. Verändern durch Verstehen. Stuttgart: Kohlhammer.

BISHOP, D.W. & CHACE, C.A. 1971. Parental conceptual sy-

stems, home play environment and potential creativity in children. Journal of Experimental Child Psychology 12, 318-338.

BLEDSOE, J. WIGGINS, R.G. 1973. Congruence of adolescents' self-concepts and parents' perceptions of adolescents' self-concepts. Journal of Psychology 83, 131-136.

BLOCK, J. & THOMAS, H. 1955. Is satisfaction with self a measure of adjustment? Journal of Abnormal and Social Psychology 51, 254-259.

BLUMER, H. 1973. Der methodische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Ed.) Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1. Reinbek: Rowohlt, p.80-146.

BOMMERT, H. 1977. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. Stuttgart: Kohlhammer.

BORNEWASSER, M., HESSE, F.-H., MIELKE, R. & SCHMIDT, H.D. 1976. Einführung in die Sozialpsychologie. Heidelberg: Quelle und Meyer.

BOWLBY, J. 1969. Attachment and loss. Vol. 1. London: Hogarth Press Ltd..

BOYD, H.S. & SISNEY, V.V. 1967. Immediate self-image confrontation and changes in self-concept. Journal of Consulting Psychology 31, 291-294.

BRAINERD, C. 1969. Personal worth and perception of one's parents. Rational Living 4, 17-19.

BRANDSTÄTTER, J. & SCHNEEWIND, K.A. 1977. Optimal human development: some implications for psychology. Human Development 20, 48-64.

BREDENKAMP, J. & WIPPICH, W. 1977. Lern- und Gedächtnispsychologie. Stuttgart: Kohlhammer.

BREZINKA, W. 1974. Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München: Reinhardt.

BRONFENBRENNER, U. 1973. Developmental research, public policy and the ecology of childhood. Paper presented at the Society for Research in Child Development Meetings, Philadelphia, March 1973.

BRONFENBRENNER, U. 1976a. Ökologische Sozialisationsforschung - Ein Bezugsrahmen. In: BRONFENBRENNER, U. Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart: Klett, p.199-226.

BRONFENBRENNER, U. 1976b. Jugendliche zwischen Erwachsenen und Kameraden. In: BRONFENBRENNER, U. Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart: Klett, p.92-112.

BRONFENBRENNER, U. 1980. Reunification with our children. MUSSEN, P.H., CONGER, J.J. & KAGAN, J. (Ed.) Readings in child and adolescent psychology. Contemporary perspectives. New York: Harper & Row, p.226-236.

BROOKOVER, W.B., THOMAS, S. & PATERSON, A. 1964. Self-concept of ability and school achievement. Sociology of Education 37, 271-278.

BROPHY, J.E. & GOOD, T. 1976. Die Lehrer-Schüler-Interaktion. München: Urban & Schwarzenberg.

BROUSSARD, E.R. & HARTNER, M.S.S. 1971. Further consideration regarding maternal perception of the first born. In: HELLMUTH, J. (Ed.) Exceptional Infant: Studies in Abnormalities, Vol. 2. New York: Bruner/Mazel, p.432-449.

BUNDESMINISTER FÜR JUGEND, FAMILIE UND GESUNDHEIT (Ed.) 1975. Zweiter Familienbericht. Bonn-Bad Godesberg: Heitzer

BUNGE, M. 1967. Scientific research. I und II. Berlin:

Springer.

BURGER, G.L., LAMP, P.E. & ROGERS, D. 1975. Developmental trends in children's perceptions of parental child rearing behavior. Developmental Psychology 11, 391 (extended report).

BUTLER, J.M. & HAIGH, G.V. 1954. Changes in the relation between self-concepts and ideal concepts upon client-centered counseling. In: ROGERS, C.R. & DYMOND, R.F. (Ed.) Psychotherapy and personality change. Chicago: University of Chicago Press, p.55-75.

BUTOLLO, W. 1978. Das systematische Experiment als Forschungsmethode der Klinischen Psychologie. In: PONGRATZ, L.J. (Ed.) Handbuch der Psychologie. Band 8. Klinische Psychologie, 2. Halbband. Göttingen: Hogrefe, p.1125-1152.

BUTOLLO, W., MEYER-PLATH, S. & WINKLER, B. 1978. Bedingungen der Entwicklung von Verhaltensstörungen im Kindesalter. In: PONGRATZ, L.J. (Ed.) Handbuch der Psychologie. Band 8. Klinische Psychologie, 2. Halbband. Göttingen: Hogrefe, p.3074-3101.

BUTZKAMP, J., HALISCH, F. & POSSE, N. 1979. Selbstkonzepte und die Selbstregulation des Verhaltens. In: FILIPP, S.-H. (Ed.) Selbstkonzeptforschung: Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta, p.203-220.

BYRNE, D. 1974. An introduction to personality: Research, theory, and applications. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

CALHOUN, G. & MORSE, W.C. 1977. Self-concept and self-esteem: Another perspective. Psychology in the Schools 14, 318-322.

CANTOR, N.L. & GELFAND, D.M. 1977. Effects of responsiveness and sex of children on adults' behavior. Child

Development 48, 232-238.

CANTOR, N.L., WOOD, D.D. & GELFAND, D.M. 1977. Effects of responsiveness and sex of children on adult males' behavior. Child Development 48, 1426-1430.

CANTRILL, H. 1967. A fresh look at the human design. In: BUGENTHAL, J.F.T. (Ed.) Challenges of humanistic psychology. New York: Mc Graw Hill, p.13-18.

CARLSON, R. 1963. Identification and personality structure in preadolescents. Journal of Abnormal and Social Psychology 67, 566-573.

CATTELL, R.B. 1957. Personality and motivation structure and measurement. New York: World Book Shop.

CATTELL, R.B. 1973. Die empirische Erforschung der Persönlichkeit. Weinheim und Basel: Beltz.

CENNAME, A.R. 1977. The school behavior of children with good and poor self-concepts: A case study. Doctoral Dissertation: University of Pennsylvania (DAI 1977, 38(5-A), 242-243).

CHOMSKY, N. 1970. Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

CHRISTIAN, K.W. 1978. Aspects of the self-concept relared to level of self-esteem. Journal of Consulting and Clinical Psychology 46, 1151-1152.

CLIFFORD, E. 1959. Discipline in the home: A controlled observational study of parental practices. Journal of Genetic Psychology 95, 45-82.

COOLEY, C.H. 1902. Human nature and the social order. New York: Scribner's.

COOMBS, R.H. 1969. Social participation, self-concept and

interpersonal evaluation. Sociometry 32, 273-286.

COOPERSMITH, S. 1967. The antecedents of self-esteem. San Francisco: Freeman.

CONDRY, J. & CONDRY, S. 1976. The development of sex differences: a study of the eye of the beholder. Child Development 47, 812-819.

COTUGNO, H.E. 1974. Parent and peer influence on adolescent decision making. Doctoral Dissertation: The State University of New Jersey (DAI 1975, 35(10-A), 6833-6834).

CROCKETT, W.H. 1965. Cognitive complexity and impression formation. In: MAHER, B.A. (Ed.) Progress in experimental personality research, Bd. 2. New York-London: Academic Press, p.47-90.

CURTIS, J. & ALTMANN, H. 1977. The relationship between teachers' self-concept and the self-concept of students. Child Study Journal 7, 17-27.

DARPE, F. & SCHNEEWIND, K.A. 1978. Elterlicher Erziehungsstil und kindliche Persönlichkeit. In: SCHNEEWIND, K.A. & LUKESCH, H. (Ed.) Familiäre Sozialisation. Stuttgart: Klett, p.149-163.

DARPE, F., DARPE, G. & SCHNEEWIND, K.A. 1975. Elternverhalten und kindliche Intelligenz. Eine Untersuchung über den Zusammenhang der Intelligenzstruktur und der Perzeption elterlicher Erziehungsziele und -einstellungen bei 10-12-jährigen Kindern. In: LUKESCH, H. (Ed.) Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe, p.63-71.

DAVID, R.S. 1979. Perceived parental child-rearing behaviors and achievement attribution patterns in adolescent females. Doctoral Dissertation: Fordham University

(DAI 1979, 40(4-B), 1952).

DAVIS, W.L. & PHARES, E.J. 1969. Parental antecedents of internal-external control of reinforcement. Psychological Reports 24, 427-436.

DAVISON, G.C. & NEAL, J.M. 1974. Abnormal psychology: An experimental-clinical approach. New York: Wiley.

DEGENHARDT, A. 1971. Zur Veränderung des Selbstbildes von jungen Mädchen beim Eintritt in die Reifezeit. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 3, 1-13.

DEMBER, W.N. 1974. Motivation and the cognitive revolution. American Psychologist 29, 161-168.

DENZIN, N.K. 1972[2]. The significant others of a college population. In: MANIS, J.G. & MELTZER, B.N. Symbolic Interaction. Boston: Allyn and Bacon, p.185-197.

DGVT (Ed.) 1980. Theorien und Methoden der Verhaltenstherapie. Sonderheft II/1980 der 'Mitteilungen der DGVT'. München: Steinbauer & Rau.

DION, K.K. 1974. Children's physical attractiveness and sex as determinants of adult punitiveness. Developmental Psychology 10, 772-778.

DOLCH, J. 1965. Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. München: Ehrenwirth.

DRUDE, K.P. 1972. A study of the construct validity of self-concept measures. Doctoral Dissertation: University of Jllinois at Urbana-Champaign (DAI 1973, 34(2-B), 850-851).

ELASHOFF, J.D. & SNOW, R.E. 1972. Pygmalion auf dem Prüfstand. München: Kösel.

ELHARDT, S. 1975[4]. Tiefenpsychologie. Eine Einführung.

Stuttgart: Kohlhammer.

ELLER, F. & WINKELMANN, K. 1978. Das Berliner Eltern-Trainings-Projekt. In: SCHNEEWIND, K.A. & LUKESCH, H. (Ed.) Familiäre Sozialisation. Stuttgart: Klett, p.262-279.

ELLIS, A. 1977. Die rational-emotive Therapie. München: Pfeiffer (Leben lernen, Bd. 26).

ELLIS, A. 1980. Übungen zum Erwachsenwerden: Die rational-emotive Therapie. In: PSYCHOLOGIE HEUTE (Ed.) Neue Formen der Psychotherapie. Weinheim und Basel: Beltz, p.142-148.

ENGFER, A. & SCHNEEWIND, K.A. 1975. Elterliches Erziehungsverhalten und kindliche Persönlichkeit. Eine Untersuchung zum Zusammenhang zwischen Erziehungsverhalten von Eltern und ihrem Bild von der kindlichen Persönlichkeit. In: LUKESCH, H. (Ed.) Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe, p.72-95.

ENGFER, A. & SCHNEEWIND, K.A. 1978a. Der SEE. Ein Fragebogen zur Erhebung selbstperzipierter elterlicher Erziehungseinstellungen. Arbeitsbericht 22 aus dem EKB-Projekt an der Universität München.

ENGFER, A. & SCHNEEWIND, K.A. 1978b. Der PEE. Ein Fragebogen zur Erhebung elterlicher Erziehungseinstellungen aus der Sicht der Kinder. Arbeitsbericht 18 aus dem EKB-Projekt an der Universität München.

ENGFER, A., SCHNEEWIND, K.A. & FILIPP, U.-D. 1973. Die Entwicklung eines Fragebogens zur Erhebung selbstperzipierter elterlicher Erziehungseinstellungen. Arbeitsbericht 3 aus dem EKB-Projekt an der Universität München.

EPSTEIN, S. 1973. The self-concept revisited, or a theory of a theory. American Psychologist 28, 404-416.

EPSTEIN, S. 1977. Traits are alive and well. In: MAGNUSSON,

D. & ENDLER, N.S. (Ed.) Personality at the crossroads. New Jersey: Hillsdale, p.83-98.

EPSTEIN, S. 1979. Entwurf einer Integrativen Persönlichkeitstheorie. In: FILIPP, S.-H. (Ed.) Selbstkonzeptforschung: Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta, p.15-46.

ERICSSON, K.A. & SIMON, H.A. 1980. Verbal reports as data. Psychological Review 87, 215-251.

EWERT, O. 1979. Eine deutsche Version der Sears Self-Concept Inventory Scale (SSCI). In: FILIPP, S.-H. (Ed.) Selbstkonzeptforschung: Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta, p.191-202.

EYFERT, K. 1966. Methoden zur Erfassung von Erziehungsstilen. In: HERRMANN, T. (Ed.) Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe, p.17-31.

EYSENCK, H.J. (Ed.) 1971. Readings in Extraversion-Introversion (III). Bearings on basic psychological processes. London: Staples Press.

FAGOT, B.I. 1978. The influence of sex of child on parental reactions to toddler children. Child Development 49, 459-465.

FEGER, H. 1974. Die Erfassung individueller Einstellungsstrukturen. Zeitschrift für Sozialpsychologie 5, 242-254.

FEIRING, C. & LEWIS, M. 1978. The child as a member of the family system. Behavioral Science 23, 225-233.

FELDMAN, S. & KLECK, R.E. 1970. Non-verbal behavior as a function of impression sets. Mimeographed Paper.

FERGUSON, L.R. & ALLEN, D.R. 1978. Congruence of parental perception, marital satisfaction and child adjustment.

Journal of Consulting and Clinical Psychology 46, 345-346.

FESTINGER, L. 1954. A theory of social comparison processes. Human Relations 7, 117-140.

FILIPP, S.-H. 1975. Korrelate des internen Selbstmodells. Situation, Persönlichkeit und elterlicher Erziehungsstil. Trier: Universität Trier. Dissertation.

FILIPP, S.-H. 1978. Aufbau und Wandel von Selbstschemata über die Lebensspanne. In: OERTER, R. (Ed.) Entwicklung als lebenslanger Prozess. Hamburg: Hoffmann und Campe, p.111-135.

FILIPP, S.-H. 1979. Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzeptforschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In: FILIPP, S.-H. (Ed.) Selbstkonzeptforschung: Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta, p.129-152.

FILIPP, S.-H. & BRANDSTÄTTER, J. 1975a. Beziehungen zwischen Konzepten von Eltern über ihre Kinder, Selbstkonzepten der Kinder und elterlichen Erziehungspraktiken. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 7, 38-52.

FILIPP, S.-H. & BRANDSTÄTTER, J. 1975b. Beziehungen zwischen situationsspezifischer Selbstwahrnehmung und generellem Selbstbild. Psychologische Beiträge 17, 406-417.

FILIPP, U.-D. 1971. Psychologische und soziologische Determinanten in Eltern-Kind-Beziehungen. Arbeitsbericht 1 aus dem EKB-Projekt an der Universität München.

FINK, E.H. 1975. Erziehung zur Leistungsmotivation. In: LUKESCH, H. (Ed.) Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe, p.40-49.

FINN, D.J. 1972. Expectations and the educational environment. Review of Educational Research 42, 387-410.

FISKE, S.T. COX, M.G. 1979. Person concepts: The effect of target familiarity and descriptive purpose on the process of describing others. Journal of Personality 47, 136-161.

FLORA, R.R. 1975. The effect of parent and adolescent self concept upon adolescent's perceived communication with parents. Doctoral Dissertation: Oregon State University (DAI 1976, 36(5-A), 2500).

FLYNN, T.M. 1979. Parental attitudes and the preschool child's self-concept. Child Study Journal 9, 69-79.

FOSTER, T.D. 1975. Parental influences on sons' self-esteem. Doctoral Dissertation: Rosemead Graduate School of Psychology (DAI 1977, 37(9-B), 4676).

FRAGEBOGEN ZUM SELBSTKONZEPT. FSK 4-6 für 4. - 6. Klassen, J.W.L. WAGNER. Herausgegeben von K.H. INGENKAMP. Weinheim: Beltz.

FRAMO, J.M. 1972. Das Wesen der Symptome aus familientransaktioneller Perspektive. In: Handbuch der Ehe-, Familien- und Gruppentherapie. Bd. 2. München: Kindler, p.329-374.

FRODI, A.M. & LAMB, M.E. 1978. Fathers' and mothers' responses to the faces and cries of normal and premature infants. Developmental Psychology 14, 490-498.

FROMM, E. 1955. The sane society. New York: Holt, Rinehart & Winston.

GABEL, H. 1975. Effects of parent group discussion on adolescents' perceptions of maternal behavior. Journal of Community Psychology 3, 32.35.

GAENSSLEN, H. & SCHUBÖ, W. 1973. Einfache und komplexe statistische Analyse. München: Reinhardt.

GALLUZZI, E.G. & ZUCKER, K.B. 1977. Level of adjustment and the self- and others-concept. Psychology in the Schools 14, 104-108.

GECAS, V., CALONICO, J.M. & THOMAS, D.L. 1974. The development of self-concept in the child: Mirror theory versus model theory. The Journal of Social Psychology 92, 67-76.

GEER, J.H., DAVISON, G.C. & GATCHEL, R.I. 1970. Reduction of stress in humans through nonveridical perceived control of aversive stimulation. Journal of Personality and Social Psychology 16, 731-738.

GENSER, B. 1978. Erziehungswissen von Eltern. In: SCHNEEWIND, K.A. & LUKESCH, H. (Ed.) Familiäre Sozialisation. Stuttgart: Klett-Cotta, p.27-43.

GENSER, B., BRÖSSKAMP, C. & GROTH, H.P. 1980. Instrumentelle Überzeugungen von Eltern in hypothetischen Erziehungssituationen. In: LUKESCH, H., PERREZ, M. & SCHNEEWIND, K.A. (Ed.) Familiäre Sozialisation und Intervention. Bern, Stuttgart, Wien: Huber, p.145-160.

GERGEN, K.J. 1979. Selbsterkenntnis und die wissenschaftliche Erkenntnis des sozialen Handelns. In: FILIPP, S.-H. (Ed.) Selbstkonzeptforschung: Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta, p.75-96.

GERLICHER, K. (Ed.) 1977. Familientherapie in der Erziehungsberatung. Weinheim: Beltz.

GERMAIN, R.B. 1978. Self-concept and self-esteem reexamined. Psychology in the Schools 15, 386-390.

GILL, M.P. & D'OYLEY, V.R. 1970. Research note: The construction of an objective measure of self-concept. Interchange 1, 110-113.

GJERDE, P., SAND, R. & KLEIVEN, J. 1979. An experimental investigation of the labelling effect of psychiatric diagnosis. Scandinavian Journal of Psychology 20, 187-192.

GORDON, C. 1969. Self-conceptions methodologies. The Journal of Nervous and Mental Disease 148, 328-364.

GORDON, T. 1974[5]. Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind. Hamburg: Hoffmann & Campe.

GOSE, A., WOODEN, S. & MULLER, D. 1980. The relative potential of self-concept and intelligence as predictors of achievement. The Journal of Psychology 104, 279-287.

GRAUDENZ, J. 1974. Selbstwahrnehmung und Wahrnehmung mütterlichen Verhaltens 5-6jähriger Vorschulkinder. Psychologie in Erziehung und Unterricht 21, 203-211.

GRAUMANN, C.F. 1960. Eigenschaften als Problem der Persönlichkeitsforschung. In: LERSCH, P. & THOMAE, H. (Ed.) Handbuch der Psychologie, Bd. 4. Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeitstheorie. Göttingen: Hogrefe, p.87-154.

GROEBEN, N. & SCHEELE, B. 1977. Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt: Steinkopf.

GRUSEC, J.E. & KUCZYNSKI, L. 1980. Direction of effect in socialization: A comparison of the parent's versus the child's behavior as determinants of disciplinary techniques. Developmental Psychologie 16, 1-9.

GUTHKE, J. 1972. Zur Diagnostik der intellektuellen Lernfähigkeit. Berlin: VEB.

HALL, A.D. & FAGEN, R.E. 1972[3]. Definition of system. In: BUCKLEY, W. (Ed.) Modern systems theory for the behavio-

ral scientist. Chicago: Aldine, p.81-92.

HALL, C.S. & LINDZEY, G. 1979. Theorien der Persönlichkeit, Bd. II. München: Beck.

HARRIS, L.J. & SOLOMON, J. 1975. Mother's self-concept and its influence upon her perception of her children and other women. Doctoral Dissertation: California School of Professional Psychology (DAI 1978, 38(9-B), 4460).

HARTIG, M. 1975. Selbstkontrolle. München: Urban & Schwarzenberg.

HARTUP, W.W. 1978. Peer relations and the growth of social competence. In: KENT, M.W. & ROLF, J.E. (Ed.) The primary prevention of psychopathology. Vol. 3. Promoting social competence and coping in children. Hanover, N.H.: University Press of New England.

HARVEY, J.H. & SMITH, L.P. 1977. Social psychology - an attributional approach. Saint Louis: C.V. Mosby Company.

HASTORF, A.H., SCHNEIDER, D.J. & POLEFKA, J. 1970. Person perception. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

HAYDEN, B. 1979. The self and possibilities for change. Journal of Personality 47, 546-556.

HAYS, W.L. 1969. Statistics. New York: Holt, Rinehart & Winston.

HEATH, D.H. 1976. Competent fathers: their personality and marriage. Human Development 19, 26-39.

HECKHAUSEN, H. 1974. Lehrer-Schüler-Interaktion. In: WEINERT, F.E., GRAUMANN, C.F., HECKHAUSEN, H. & HOFER, M. (Ed.) Pädagogische Psychologie, Funkkolleg, Bd. 1. Frankfurt a.M.: Fischer, p.547-573.

HECKHAUSEN, H. & WEINER, B. 1972. The emergence of a cognitive psychology of motivation. In: DODWELL, C.P (Ed.) New horizons in psychology 2. Hammondworth: Penguin Books, p.551-581.

HEIDER, F. 1958. The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley.

HELPER, M.M. 1958. Parental evaluations of children and children's self-evaluations. Journal of Abnormal and Social Psychology 56, 190-194.

HERRMANN, T. 1970[2]. Psychologie der Erziehungsstile. Beiträge und Diskussionen des Braunschweiger Symposiums 28.3.-31.3.1966. Göttingen: Hogrefe.

HERRMANN, T., SCHWITAJEWSKI, S. & AHRENS, H.J. 1968. Untersuchungen zum elterlichen Erziehungsstil: Strenge und Unterstützung. Archiv für die gesamte Psychologie 120, 74-105.

HERRMANN, T., STAPF, A. & KROHNE, H.W. 1971. Die Marburger Skalen zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils. Diagnostica 17, 118-131.

HERRMANN, T., STAPF, K. & DEUTSCH, W. 1975. Datensammeln ohne Ende? Anmerkungen zur Erziehungsstilforschung. Psychologische Rundschau 26, 176-182.

HETHERINGTON, E.M. 1972. Effects of father absence on personality development in adolescent daughters. Developmental Psychology 7, 313-326.

HILGARD, E.R. 1980. Consciousness in contemporary psychology. Annual Review of Psychology 31, 1-26.

HINKLE, D.E., ARNOLD, C.F., CROAKE, J.W. & KELLER, J.F. 1980. Adlerian parent education: Changes in parents' attitudes and behaviors and children's self-esteem. The American Journal of Family Therapy 8, 32-44.

HINTERMAIR, M. 1978. Elterliches Erziehungsverhalten und kindliche Persönlichkeit. Eine Untersuchung zum Zusammenhang zwischen Erziehungseinstellungen von Eltern und den von ihnen perzipierten Real-Ideal-Bild-Diskrepanzen in der Persönlichkeit ihrer Kinder. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Universität München. München.

HINTERMAIR, M. 1980. Lehrererwartungen: Eine Analyse der Forschungsbemühungen. Unveröffentlichte Seminararbeit am Institut für empirische Pädagogik der Universität München. München.

HÖGER, D. 1972. Einführung in die Pädagogische Psychologie. Stuttgart: Kohlhammer.

HOFF, E.-H. & GRÜNEISEN, V. 1978. Arbeitsplatzerfahrungen, Erziehungseinstellungen und Erziehungsverhalten von Eltern. In: SCHNEEWIND, K.A. & LUKESCH, H. (Ed.) Familiäre Sozialisation. Stuttgart: Klett, p.65-89.

HOFF, E.-H., MINSEL, W.R., MINSEL, B. & GRÜNEISEN, V. 1973. Beziehungen zwischen Erzieherverhalten und Persönlichkeitsmerkmalen von Eltern und ihren Kindern. Psychologie in Erziehung und Unterricht 20, 163-175.

HOFSTÄTTER, P.R. 1955. Über Ähnlichkeit. Psyche 9, 54-80.

HOLLINGSHEAD, A.B. & REDLICH, F.C. 1958. Social class and mental illness: a community study. New York: Wiley.

HOLZKAMP, K. 1972. Kritische Psychologie. Frankfurt a.M.: Fischer.

HORST, P. 1965. Factor analyses of data matrices. New York: Holt, Rinehart & Winston.

HUMMEL, H. & ZIEGLER, R. 1976. Korrelation und Kausalität. Stuttgart: Enke.

HURRELMANN, K. & ULICH, D. (Ed.) 1980. Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, Basel: Beltz.

INOFF, G.E. & HALVERSON, C.F. 1977. Behavioral disposition of child and caretaker-child interaction. Developmental Psychology 13, 274-281.

JACOBS, B.S. & MOSS, H.A. 1976. Birth order and sex of sibling as determinants of mother-infant interaction. Child Development 47, 315-322.

JAFFEE, H.D. 1972. The structure and interrelationships of the self-concept of the child and those of his mother, parent educator and teacher. Doctoral Dissertation: The University of Florida (DAI 1973, 34(6-A), 3141).

JAHNKE, J. 1975. Interpersonelle Wahrnehmung. Stuttgart: Kohlhammer.

JAMES, W. 1890. Principles of psychology. New York: Holt, Rinehart & Winston.

JONES, E.E. & DAVIS, K.E. 1965. From acts to dispositions. The attribution process in person perception. In: BERKOWITZ, L. (Ed.) Advances in experimental social psychology, Bd. II. New York-London: Academic Press, p.219-266.

JONES, E.E. et al. 1972. Attribution: Perceiving the causes of behavior. New Jersey: General Learning Press.

JONES, J.G. & GRIENEEKS, L. 1970. Measure of self-perception as predictors of scholastic achievement. Journal of Educational Research 63, 201-203.

JONES, S.C. 1973. Self and interpersonal evaluations: Esteem theories versus consistency theories. Psychological Bulletin 79, 185-199.

KAMINSKI, G. (Ed.) Umweltpsychologie. Perspektiven, Probleme, Praxis. Stuttgart: Klett.

KANFER, F.H. 1977. Selbstmanagment-Methoden. In: KANFER, F.H. & GOLDSTEIN, A.P. (Ed.) Möglichkeiten der Verhal-

tensänderung. München: Urban & Schwarzenberg, p.350-406.

KANFER, F.H. & PHILLIPS, J.S. 1975. Lerntheoretische Grundlagen der Verhaltenstherapie. München: Kindler.

KAPLAN, H.B. 1970. Self-derogation and adjustment to recent life experiences. Archives of General Psychiatry 22, 324-331.

KELLER, B.B. & BELL, R.Q. 1979. Child effects on adult's method of eliciting altruistic behavior. Child Development 50, 1004-1009.

KELLEY, H.H. & MICHELA, J.L. 1980. Attribution theory and research. Annual Review of Psychology 31, 457-501.

KELLY, G. 1955. The psychology of personal constructs. New York: Norton.

KELMAN, H.C. 1974. Attitudes are alive and well and gainfully employed in the sphere of action. American Psychologist 29, 310-324.

KILBRIDE, H., JOHNSON, D. & SREISSGUTH, A.P. 1971. Early home experiences of newborns as a function of social class, infant sex and birth order. Unpublished Manuscript, University of Washington. Seattle.

KINCH, J.W. 1972[2]a. Experiments on factors related to self-concept change. In: MANIS, J.G. & MELTZER, B.N. Symbolic Interaction. Boston: Allyn and Bacon, p.262-268.

KINCH, J.W. 1972[2]b. A formalized theory of the self-concept. In: MANIS, J.G. & MELTZER, B.N. Symbolic Interaction. Boston: Allyn and Bacon, p.245-252.

KLAUS, G. & BUHR, M. 1971. Philosophisches Wörterbuch. Leipzig: Bibliographisches Institut.

KLEINING, G. & MOORE, H. 1968. Soziale Selbsteinstufung.

Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 20, 502-552.

KOGAN, K., TYLER, N. & TURNER, P. 1974. The process of interpersonal adaption between mothers and their cerebral palsied children. Developmental Medicine and Child Neurology 16, 518-527.

KOKENESS, B. 1974. Grade level differences in factors of self-esteem. Developmental Psychology 10, 954-958.

KOOCHER, G.P. 1971. Swimming, competence and personality change. Journal of Personality and Social Psychology 18, 275-278.

KRAUSE, R. 1975. Kreativität, elterliche Erziehungsstile und Perzeption des Elternverhaltens durch Kinder. In: LUKESCH, H. (Ed.) Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe, p.150-157.

KRIECK, E. 1922. Philosophie der Erziehung. Jena: Diederichs.

KROHNS, H.-C., RINKE, R. & SCHNEEWIND, K.A. 1978. Der SEZ. Ein Fragebogen zur Erhebung selbstperzipierter eltlerlicher Erziehungsziele. Arbeitsbericht 24 aus dem EKB-Projekt an der Universität München.

KROHNS, H.-C. & SCHNEEWIND, K.A. 1979. Der EEP. Ein Erhebungsinstrument zur Erfassung elterlicher Erziehungspraktiken. Arbeitsbericht aus dem EKB-Projekt an der Universität München.

LAING, R.D., PHILLIPSON, H. & LEE, A.R. 1973^{2}. Interpersonelle Wahrnehmung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

LAMB, M.E. 1975. Fathers: Forgotten contributors to child development. Human Development 18, 245-266.

LAMB, M.E. (Ed.) 1976. The role of the father in child de-

velopment. New York: Wiley.

LAMB, M.E. 1977. Father-infant and mother-infant interaction in the first year of life. Child Development 43, 167-181.

LAUCKEN, U. 1974. Naive Verhaltenstheorie. Stuttgart: Klett.

LAURENTIS, L.R. 1976. Parents' perceptions of their children, parents' child-rearing practices and children's interpersonal behavior with an adult. Doctoral Dissertation: Michigan State University (DAI 1977, 37(12-B, Pt.1), 336-337).

LEAGUE, B.J. & JACKSON, D.N. 1964. Conformity, veridicality and self-esteem. Journal of Abnormal and Social Psychology 68, 113-115.

LEAHY, R.L. & HUARD, C. 1976. Role taking and self-image disparity in children. Developmental Psychology 12, 504-508.

LECKY, P. 1969. Self-consistency: A theory of personality. New York: Doubleday.

LEFEBER, J.A. 1965. The delinquent's self-concept. Doctoral Dissertation: University of Southern California.

LEIMKUHLER, B. ZIEGLER, D.J. 1978. Effects of diagnostic labels and subject dogmatism upon the perception of persons. Perceptual and Motor Skills 47, 583-588.

LEVY, M.R. 1979. Mirroring versus modeling in the development of self-concept in children. Doctoral Dissertation: Wayne State University (DAI 1979, 40(4-B), 1901).

LEWIS, M. 1972. State as an infant-environment interaction: An analysis of mother-infant interactions as a function of sex. Merrill-Palmer-Quarterly 18, 95-121.

LEWIS, M. 1979. The self as a developmental concept. Human

Development 22, 416-419.

LEWIS, M. & LEE-PAINTER, S. 1974. An interactional approach to the mother-infant dyad. In: LEWIS, M. & ROSENBLUM, L.A. (Ed.) The effect of the infant on its caregiver. New York: Wiley & Sons, p.21-48.

LEWIS, M. & ROSENBLUM, L.A. 1974. Introduction. In: LEWIS, M. & ROSENBLUM, L.A. (Ed.) The effect of the infant on its caregiver. New York: Wiley & Sons.

LITTMANN, E. & KASIELKE, E. 1970. Zur Diagnostik elterlichen Erziehungsverhaltens. Probleme und Ergebnisse der Psychologie, Beiheft 2.

LOHMANN, J. 1978. Kreativität, Intelligenz und perzipiertes Elternverhalten. In: SCHNEEWIND, K.A. & LUKESCH, H. (Ed.) Familiäre Sozialisation. Stuttgart: Klett, p.206-219.

LOSCO-SZPILLER, J. 1977. The relative influence of favorable and unfavorable evaluations on emotional, behavioral and cognitive reactions as a function of level of self-esteem and level of depression. Amherst: University of Massachusetts (Unveröffentlichte Diplomarbeit).

LOUD, J.C. 1977. A study of self-concept and environmental and stimulation factors in young children. Doctoral Dissertation: Boston University School of Education (DAI 1978, 38(9-A), 5236-5237).

LOVERIDGE, R. 1976. Relationships between dimensions of self-concept and selected variables in the primary grades. Doctoral Dissertation: New Mexico State University (DAI 1976, 37(4-A), 1976).

LUKASZCYK, K. 1976/77. Einführung in die Sozialpsychologie, 1.Teil, Vorlesungsmanuskript. WS 1976/77. Universität

München.

LUKESCH, H. 1975a. Erziehungsstile. Pädagogische und psychologische Konzepte. Stuttgart: Kohlhammer.

LUKESCH, H. 1975b. Erziehungsstile als abhängige und unabhängige Variable. In: LUKESCH, H. (Ed!) Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe, p.8-13.

LUKESCH, H. 1975c. Elternposition, Familienkonsens und Erziehungseinstellungen. Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung 9, 77-111.

LUKESCH, H. 1976. Elterliche Erziehungsstile. Psychologische und soziologische Bedingungen. Stuttgart: Kohlhammer.

LUKESCH, H. 1978. Sozioökologische Bedingungen im Schwangerschaftserleben und in Erziehungseinstellungen. In: SCHNEEWIND, K.A. & LUKESCH, H. (Ed.) Familiäre Sozialisation. Stuttgart: Klett, p.90-113.

LUKESCH, H. & TISCHLER, A. 1975. Selbst- und fremdperzipierter Erziehungsstil. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 7, 88-99.

LUKESCH, H. & SCHNEEWIND, K.A. 1978. Themen und Probleme der familiären Sozialisationsforschung. In: SCHNEEWIND, K.A. & LUKESCH, H. (Ed.) Familiäre Sozialisation. Stuttgart: Klett, p.11-23.

LUKESCH, H., PERREZ, M. & SCHNEEWIND, K.A. (Ed.) 1980. Zum gegenwärtigen Stand der familiären Sozialisationsforschung. In: LUKESCH, H., PERREZ, M. & SCHNEEWIND, K.A. (Ed.) Familiäre Sozialisation und Intervention. Bern-Stuttgart-Wien: Huber, p.15-31.

LUNDGREEN, D.C. & SCHWAB, M.R. 1977. Perceived appraisals by others, self-esteem and anxiety. The Journal of Psy-

chology 97, 205-213.

MACCOBI, E.E. & JACKLIN, C.H. 1974. The psychology of sex differences. Stanford, California: Stanford University Press.

MAGNUSSON, D. 1980. Personality in an interactional paradigm of research. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 1, 17-34.

MAGNUSSON, D. & ENDLER, N.S. (Ed.) 1977. Personality at the crossroads: Current issues in interactional psychology. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

MAHONEY, M. 1974. Cognition and behavior modification. Cambridge: Ballinger.

MAHONEY, M. 1980. Tendenzwende in der Verhaltenstherapie. In: PSYCHOLOGIE HEUTE (Ed.) Neue Formen der Psychotherapie. Weinheim, Basel: Beltz, p.68-76.

MANDELCORN, B.S. 1972. Maternal expectation and mother-child interaction. Doctoral Dissertation: Mc Gill University (Canada) (DAI 1973, 34(2-B), 860).

MANARINO, A.P. 1978. Friendship patterns and self-concept development in preadolescent males. Journal of Genetic Psychology 133, 105-110.

MARCUS, R.F. 1975. The child as elicitor of parental sanctions for independent and dependent behavior: A simulation of parent-child-interaction. Developmental Psychology 11, 443-452.

MARCUSO, J.C. & CEELY, S.G. 1980. The self as memory processing. Cognitive Therapy and Research 4, 1-26.

MARJORIBANKS, K. 1972. Environment, social class, and mental abilities. Journal of Educational Psychology 63, 103-109.

MARKUS, H. 1977. Self-schemata and processing information about the self. Journal of Personality and Social Psychology 35, 63-78.

MARSELLA, A.J., DUBANOSKI, R.A. & MOHS, K. 1974. The effects of father presence and absence upon maternal attitudes. The Journal of Genetic Psychology 125, 257-263.

MARX, R.W. & WINNE, P.H. 1978. Construct interpretations of three self-concept inventories. American Educational Research Journal 15, 99-109.

McCALL, G.J. 1977. The social looking glass: A sociological perspective on self-development. In: MISCHEL, Th. (Ed.) The self - Psychological and philosophical issues. Totona, New Jersey: Rowman and Littlefield, p.274-287.

McDANIEL, J.S. 1976. A comparative study of extraversion, neuroticism and self-concept of delinquent and non-delinquent girls. Doctoral Dissertation: Ball State University (DAI 1977, 38(1-B), 369).

McINTIRE, W.G. & DRUMMOND, R.J. 1977. Multiple predictors of self-concept in children. Psychology in the Schools 14, 295-298.

MEAD, G.H. 1934. Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist. Chicago: University of Chicago Press.

MEES, U. 1980. Probleme der familialen Erziehungsstilforschung. Psychologie in Erziehung und Unterricht 27, 26-36.

MEICHENBAUM, D.H. 1974. Cognitive behavior modification. Morristown, N.J.: General Learning Press.

MEICHENBAUM, D. 1977. Methoden der Selbstinstruktion. In: KANFER, F.H. & GOLDSTEIN, A.P. (Ed.) Möglichkeiten der Verhaltensänderung. München: Urban & Schwarzenberg, p.407-450.

MEYER, R. & McDANIEL, E. 1974. A measure of attitude toward school. Educational and Psychological Measurement 34, 997-998.

MEYER-KRAHMER, K. 1980. Die Rolle des Vaters in der Entwicklung des Kindes. Psychologie in Erziehung und Unterricht 27, 87-102.

MILLER, A. 1979. Das Drama des begabten Kindes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

MILLER, A. 1980. Am Anfang war Erziehung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

MILLER, G.A., GALANTER, E. & PRIBRAM, K.H. 1960. Plans and the structures of behavior. New York: Volt & Co..

MILLER, N.E. & DOLLARD, J. 1941. Social learning and imitation. New Haven: Yale University Press.

MILLER, S.A., WHITE, N. & DELGADO, M. 1980. Adults' conceptions of children's cognitive abilities. Merrill-Palmer-Quarterly 26, 135-152.

MILLER, T.W. 1972. Cultural dimensions related to parental verbalization and self-concept in the child. Journal of Social Psychology 87, 153-154.

MILLIONES, J. 1978. Relationship between perceived child temperament and maternal behaviors. Child Development 49, 1255-1257.

MINDE, K., TREHUB, S., BOUKYDIS, C. & MARTON, P. 1977. Mother-child relationships in the premature nursery - an observational study. Manuskript aus dem Literaturbestand des EKB-Projekts München.

MINSEL, B. 1975. Elterntraining. Empirische Sicherung der Veränderung von Erziehungseinstellungen und Erziehungsverhaltensweisen durch ein Trainingsprogramm. In: LU-

KESCH, H. (Ed.) Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe, p.158-180.

MISCHEL, Th. (Ed.) 1971. Cognitive development and epistemology. New York: Academic Press.

MISCHEL, W. 1973. Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. Psychological Review 80, 252-283.

MISCHEL, W., EBBESEN, E.B. & ZEISS, A.R. Selective attention to the self: Situational and dispositional determinants. Journal of Personality and Social Psychology 27, 129-142.

MOLLENHAUER, K. 1968. Sozialisation und Schulerfolg. In: ROTH, H. (Ed.) Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett, p.269-296.

MONANE, J.H. 1967. A sociology of human systems. New York: Appleton-Centure-Crofts.

MONTEMAYOR, R. & EISEN, M. 1977. The development of self-conceptions from childhood to adolescence. Developmental Psychology 13, 314-319.

MOSS, H.A. 1967. Sex, age and state as determinants of mother-infant interaction. Merrill-Palmer-Quarterly 13, 19-36.

MOSS, H.A. 1974. Communication in mother-infant interaction. In: KRAMES, L., PLINER, P. & ALLOWAY, T. (Ed.) Nonverbal communication. New York: Plenum, p.171-191.

MOSS, H.A. & ROBSON, K. 1969. The role of parent behavior in the development of mother-infant attachment. Paper presented at the Meeting of the American Psychological Association, San Francisco 1969.

MOWRER, O.H. 1960. Learning theory and behavior. New York:

Wiley.

MÜLLER, G.F. 1978. Erfahrungen mit dem präventiven Elterntraining. In: SCHNEEWIND, K.A. & LUKESCH, H. (Ed.) Familiäre Sozialisation. Stuttgart: Klett, p.280-293.

MULHERN, R.K. & PASSMAN, R.H. 1979. The child's behavioral pattern as a determinant of maternal punitiveness. Child Development 50, 815-820.

MUMMENDEY, H.-D. 1977. Eine Untersuchung zur Differenziertheit des generellen und des situationsspezifischen Selbstbildes. Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie Nr. 22.

MUMMENDEY, H.-D. 1979. Methoden und Probleme der Messung von Selbstkonzepten. In: FILIPP, S.-H. (Ed.) Selbstkonzeptforschung: Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta, p.171-190.

MUT ZUR ERZIEHUNG. 1978. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. Stuttgart: Klett-Cotta.

NAKAMURA, C.Y. & ROGERS, M.M. 1969. Parents' expectation of autonomous behavior and children's autonomy. Develevelopmental Psychology 1, 613-617.

NEISSER, U. 1974. Kognitive Psychologie. Stuttgart: Klett.

NEUBAUER, W.F. 1971. Studie zur Messung der individuellen Einstellung gegenüber dem Vorgesetzten in der Industrie. Psychologische Rundschau 22, 1-6.

NEUBAUER, W.F. 1976. Selbstkonzept und Identität im Kindes- und Jugendalter. München: Reinhardt.

NEUMANN, B. 1970. Identität und Rollenzwang. Zur Theorie der Autobiographie. Frankfurt a.M.: Athenäum.

NINIO, A. 1979. The naive theory of the infant and other

maternal attitudes in two subgroups in Israel. Child Development 50, 976-980.

NISBETT, R.E. & GORDON, A. 1967. Self-esteem and susceptibility to social influence. Journal of Personality and Social Psychology 5, 268-276.

NORDAL, K.C. 1976. The effects of Adlerian parent training and child counseling on learner self-concept and behavior of preschool children. Doctoral Dissertation: The University of Mississippi (DAI 1976, 37(3-A), 1469).

NORMAN, W.T. 1963. Toward an adequate taxonomy of personality attitudes. Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. Journal of Abnormal and Social Psychology 66, 574-583.

NORMAN, W.T. 1969. To see ourselves as others see us! Relations among self-perceptions, peer-perceptions and expected peer-perceptions of personality attitudes. Multivariate Behavioral Research 4, 417-443.

O'DONNELL, W. 1976. Adolescent self-esteem related to feelings toward parents and friends. Journal of Youth and Adolescence 5, 179-185.

O'DONNELL, W. 1979. Adolescent self-reported and peer-reported self-esteem. Adolescence 14, 465-470.

OPP, K.-D. & SCHMIDT, P. 1976. Einführung in die Mehrvariablenanalyse. Reinbek: Rowohlt.

ORLIK, P. 1979. Das Selbstkonzept als Bezugssystem sozialer Kognitionen. Zeitschrift für Sozialpsychologie 10, 167-182.

OSOFSKY, J.D. 1971. Children's influence upon parental behavior: an attempt to define relationships with use of laboratory tasks. Genetic Psychology Monographs 83,

147-169.

OSOFSKY, J.D. 1976. Neonatal characteristics and mother-infant interaction in two observational situations. Child Development 47, 1138-1147.

OSOFSKY, J.D. & O'CONNELL, E.J. 1972. Parent-child interaction: Daughter's effects upon mother's and father's behavior. Developmental Psychology 7, 157-168.

OSOFSKY, J.D. & DANZGER, B. 1974. Relationships between neonatal characteristics and mother-infant interaction. Developmental Psychology 10, 124-130.

OSTRAUSKAS, D.V. 1977. The integration of self and significant others. Psychiatry 40, 352-362.

PANTONE, J.L. 1977. The relevance of infant individuality within the early mother-infant relationship. Doctoral Dissertation: The Ohio State University (DAI 1978, 38(11-B), 5546).

PALMQUIST, W.J. 1977. Formal operational reasoning and the primacy effect in impression formation. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, Lousiana, March 20, 1977.

PARKE, R.D. 1978a. Parent-infant interaction: Progress, paradigms and problems. In: SACKETT, G.P. (Ed.) Observing behavior, Vol. 1, Theory and applications in mental retardation. Baltimore, London, Tokyo: University Park Press, p.69-94.

PARKE, R.D. 1978b. The father's role in infancy: a re-evaluation. Birth and the Family Journal 5, 211-213.

PASSINI, F.T. & NORMAN, W.T. 1966. An universal conception of personality structure? Journal of Personality

and Social Psychology 4, 44-49.

PAWLIK, K. 1968. Dimensionen des Verhaltens. Bern: Huber.

PEDERSEN, F.A., YARROW, L.J. & STRAIN, B.A. 1975. Conceptualizations of father influences and its implication for an observational methodology. Paper presented at the meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development, Guilford, England.

PERREZ, M. 1972. Ist die Psychoanalyse eine Wissenschaft? Bern, Stuttgart, Wien: Huber.

PERVIN, L.A. 1978. Current controversies and issues in personality. New York: Plenum Press.

PIAGET, J. 1966. Psychologie der Intelligenz. Zürich, Stuttgart: Rascher.

PIAGET, J. 1969. Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart: Klett.

QUARANTELLI, E.L. & COOPER, J. 1972[2]. Self-conceptions and others: A further test of Meadian hypotheses. In: MANIS, J.G. & MELTZER, B.N. Symbolic Interaction. Boston: Allyn and Bacon, p.269-284.

REEDER, G.D. & BREWER, M.B. 1979. A schematic model of dispositional attribution in interpersonal perception. Psychological Review 86, 61-79.

REGAN, J.W. 1976. Liking for evaluators: Consistency and self-esteem theories. Journal of Experimental and Social Psychology 12, 159-169.

REMPLEIN, S. 1977. Therapieforschung in der Psychoanalyse. München: Reinhardt.

RICHTER, H.E. 1969. Eltern, Kind und Neurose. Reinbek: Rowohlt.

RICHTER, H.E. 1970. Patient Familie. Reinbek: Rowohlt.

RICHTER, H.E. 1978. Das Kind spiegelt die unbewältigten Konflikte der Familie wider. In: RICHTER, H.E. Engagierte Analysen. Reinbek: Rowohlt, p.51-72.

RINKE, R. & SCHNEEWIND, K.A. 1978a. Der EBT. Ein Fragebogen zur Erhebung elterlicher Belohnungs- und Bestrafungstechniken. Arbeitsbericht 19 aus dem EKB-Projekt an der Universität München.

RINKE, R. & SCHNEEWIND, K.A. 1978b. Der PEBT. Ein Fragebogen zur Erhebung perzipierter Belohnungs- und Bestrafungstechniken aus der Sicht der Kinder. Arbeitsbericht 20 aus dem EKB-Projekt an der Universität München.

RINKE, R., KROHNS, H.-C. & SCHNEEWIND, K.A. 1978. Der PMZ/PVZ. Ein Fragebogen zur Erfassung vom Kind perzipierter mütterlicher und väterlicher Erziehungsziele. Arbeitsbericht 25 aus dem EKB-Projekt an der Universität München.

ROGERS, C.R. 1973a. Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart: Klett.

ROGERS, C.R. 1973b. Die klientbezogene Gesprächstherapie. München: Kindler.

ROHRACHER, H. 1965. Einführung in die Psychologie. Wien, Innsbruck: Urban & Schwarzenberg.

ROSE, A.M. 1973^{2}. Systematische Zusammenfassung der Theorie der symbolischen Interaktion. In: HARTMANN, H. (Ed.) Moderne amerikanische Soziologie. Stuttgart: Enke, p.266-282.

ROSENBERG, M. 1965. Society and the adolescent self-image. Princeton: Princeton University Press.

ROSENBLATT, P.C. 1974. Behavior in public places: Compa-

rison of couples accompanied and unaccompanied by children. Journal of Marriage and the Family 36, 750-755.

ROSENHAN, D.L. 1973. On being sane in insane places. Science 179, 250-257.

ROSENTHAL, R. 1964. The effect of experimenter on the results of psychological research. In: MAHER, B.A. (Ed.) Progress in experimental personality research, Vol. 1. New York, London: Academic Press, p.80-114.

ROSENTHAL, R. & JACOBSON, E. 1971. Pygmalion im Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz.

ROTH, E. 1969. Persönlichkeitspsychologie. Stuttgart: Kohlhammer.

ROTH, R.M. 1959. The role of self-concept in achievement. Journal of Experimental Education 27, 265-281.

ROTH, S. 1980. A revised model of learned helplessness in humans. Journal of Personality 48, 103-118.

ROTHBART, M.K. & MACCOBY, E.E. 1966. Parents' differential reactions to sons and daughters. Journal of Personality and Social Psychology 4, 237-243.

ROTTER, J.B. 1972. An introduction to social learning theory. In: ROTTER, J.B., CHANCE, J.E. & PHARES, E.J. (Ed.) Applications of a social learning theory of personality. New York: Holt, Rinehart & Winston, p.1-43.

RUBIN, J.Z., PROVENZANO, F.J. & LURIA, Z. 1974. The eye of the beholder: parents' view on sex of newborns. American Journal of Orthopsychiatry 43, 518-519, 720-731.

RUBIN, R.A., DORLE, J. & SANDIDGE, S. 1977. Self-esteem and school performance. Psychology in the Schools 14,

505-507.

RUBINSTEIN, S.L. 1971. Grundlagen der allgemeinen Psychologie. Berlin: Volk und Wissen.

RUBINSTEIN, S.L. Sein und Bewußtsein. Berlin: Akademieverlag.

RUPPERT, J.P. 1966. Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil. Beitrag der Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 6, 105-118.

SAAVEDRA, J.M. 1977. The interaction between adolescents' perception of parental warmth and control and the association of these dimensions of parenting with self-esteem and self-adequacy among puerto rican males. Doctoral Dissertation: The Catholic University of America (DAI 1978, 38(7-B), 3372).

SADER, M. 1980. Psychologie der Persönlichkeit. München: Juventa.

SAMEROFF, A.J. 1975. The mother's construction of the child. Paper presented at the Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development, Guilford, England, July, 1975.

SAMUELS, S.C. 1977. Enhancing self-concept in early childhood. New York: Human Sciences Press.

SANTROCK, J.W. 1972. Relation of type and onset of father absence to cognitive development. Child Development 43, 455-469.

SARBIN, T.R. 1952. A preface to a psychological analysis of the self. Psychological Review 59, 11-22.

SAUER, C. & MÜLLER, M. 1980. Die Theorie der gelernten Hilflosigkeit: Eine hilfreiche Theorie? Zeitschrift für Sozialpsychologie 11, 2-24.

SCHAEFER, E.S. 1959. A circumplex model for maternal behavior. Journal of Abnormal and Social Psychology 59, 226-235.

SCHARMANN, T. 1966. Ausgewählte Aufsätze. In: MÜLLER, H.A. & ROTH, E. (Ed.) Persönlichkeit und Gesellschaft. Göttingen: Hogrefe.

SCHEUCH, E.K. 1961. Sozialprestige und soziale Schichtung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Beiheft 5, 65-103.

SCHILLING, L.S. 1977. An observational study of reciprocity in infant-mother interaction during the feeding situation and its relationship to selected infant and maternal variables. Doctoral Dissertation: Syracuse University (DAI 1978, 38(8-B), 3625-3626).

SCHMIDT, H.D., BRUNNER, E.J. & SCHMIDT-MUMMENDEY, A. 1975. Soziale Einstellungen. München: Juventa.

SCHNEEWIND, K.A. 1966. Systematische Retrospektion als Datenquelle zur Erfassung des Erziehungsverhaltens. In: HERRMANN, T. (Ed.) Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe, p.44-49.

SCHNEEWIND, K.A. 1973. Zum Selbstverständnis der Psychologie als anwendungsorientierter Wissenschaft vom menschlichen Handeln und Erleben. Psychologische Rundschau 24, 227-247.

SCHNEEWIND, K.A. 1975. Auswirkung von Erziehungsstilen. Überblick über den Stand der Forschung. In: LUKESCH, H. (Ed.) Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe, p.14-27.

SCHNEEWIND, K.A. 1976a. Erziehungsstil und kindliches Verhalten. Medizinische Klinik 71, 133-142.

SCHNEEWIND, K.A. 1976b. Einführung in die Thematik der Ar-

beitsgruppe "Erziehungsstilforschung". In: TACK, W.H. (Ed.) Bericht über den 30. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Regensburg. Göttingen: Hogrefe, p.229-230.

SCHNEEWIND, K.A. 1977. Selbstkonzept. In: HERRMANN, T., HOFSTÄTTER, P.R., HUBER, H.P. & WEINERT, F.E. (Ed.) Handbuch psychologischer Grundbegriffe. München: Kösel, p.424-431.

SCHNEEWIND, K.A. 1979. Erziehungs- und Sozialisationsprozesse in der Perspektive der sozialen Lerntheorie. In: BRANDSTÄTTER, J., REINERT, G. & SCHNEEWIND, K.A. (Ed.) Perspektiven und Probleme der Pädagogischen Psychologie. Stuttgart: Klett, p.153-180.

SCHNEEWIND, K.A. 1979-1980. Antrag auf Gewährung einer Sachbeihilfe. EKB-Projekt an der Universität München.

SCHNEEWIND, K.A. & LORTZ, E. 1978. Familienklima und Erziehungseinstellungen. In: SCHNEEWIND, K.A. & LUKESCH, H. (Ed.) Familiäre Sozialisation. Stuttgart: Klett, p.114-135.

SCHNEEWIND, K.A. & PFEIFFER, P. 1978. Elterliches Erziehungsverhalten und kindliche Selbstverantwortlichkeit. In: SCHNEEWIND, K.A. & LUKESCH, H. (Ed.) Familiäre Sozialisation. Stuttgart: Klett, p.190-205.

SCHNEEWIND, K.A., ENGFER, A., FILIPP, U.-D. & HOFMANN, A. 1974. Beziehungen zwischen perzipierten mütterlichen Erziehungseinstellungen, internalen vs. externalen Bekräftigungsüberzeugungen und Belohnungsaufschub. Arbeitsbericht 6 aus dem EKB-Projekt an der Universität München.

SCHNEEWIND, K.A., ENGFER, A., FILIPP, U.-D. & HOFFMANN, A. 1975-1976. Arbeitsbericht zum Projekt Eltern-Kind-Beziehungen. EKB-Projekt an der Universität München.

SCHNEEWIND, K.A. et al. 1981. Psychologische und sozio-ökologische Determinanten von Eltern-Kind-Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer (in Vorbereitung).

SCHNEIDER, D.J. 1973. "Implicit personality theory": A review. Psychological Bulletin 79, 294-309.

SCHULZ v. THUN, F. & LANGER, J. 1974. Messung komplexer Merkmale in Psychologie und Pädagogik. München: Reinhardt.

SCHUR, E.M. 1974. Abweichendes Verhalten und soziale Kontrolle - Etikettierung und gesellschaftliche Reaktionen. Frankfurt a.M.: Herder & Herder.

SCHWARTZ, S. 1966. Parent-child interaction as it relates to the ego functioning and self-concept of the preschool child. Doctoral Dissertation: Columbia University (DAI 1967, 27(9-A), 2898-2899).

SCOTT, B.R. 1974. Grandparent presence as a variable in child development. Doctoral Dissertation: University of Washington (DAI 1975, 35(7-A), 4260).

SEARS, R.R. 1970. Relation of early socialization experiences to self-concepts and gender roles in middle childhood. Child Development 41, 267-289.

SEITZ, W. & JANKOWSKI, P. 1969. Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsstil und Persönlichkeitszügen der Kinder. Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung 3, 88-116, 165-179.

SEITZ, W. & RAUSCHE, A. 1976. PFK 9-14. Ein Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (9-14). Handanweisung. Braunschweig: Westermann.

SEITZ, W., WEHNER, E.G. & HENKE, M. 1970. Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsstil und Persönlichkeitszügen 7- bis 8jähriger Jungen. Zeitschrift für

Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 2, 165-180.

SELG, H. 1971[3]. Einführung in die experimentelle Psychologie. Stuttgart: Kohlhammer.

SELIGMAN, M.E.P. 1975. Helplessness: On depression, development, and death. San Francisco: W.H. Freeman.

SHAVELSON, R.J., BURSTEIN, L. & KESSLING, J.W. 1977. Methodological considerations in interpreting research on self-concept. Journal of Youth and Adolescence 6, 295-307.

SHEPARD, L.A. 1979. Self-acceptance: The evaluative component of the self-concept construct. American Educational Research Journal 16, 139-160.

SHRAUGER, J.S. & SCHOENEMANN, T.J. 1979. Symbolic interactionistic view of self-concept: Through the looking glass darkly. Psychological Bulletin 86, 549-573.

SIX, B. 1975. Einstellung und Verhalten. In: TACK, W.A. (Ed.) Bericht über den 29. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Salzburg. Göttingen: Hogrefe, p.225-245.

SKINNER, B.F. 1953. Science and human behavior. New York: Macmillan.

SKINNER, H.A. 1977. Exploring relationships among multiple data sets. The Journal of Multivariate Behavioral Research 12, 199-220.

SMITH, S.B. 1974. A longitudinal study of the relation of mother, peer, and teacher ratings on self-esteem of students. Doctoral Dissertation: University of California (DAI 1978, 38(10-B), 5101).

SNIDER, J.G. & OSGOOD, C.E. (Ed.) 1972. Semantic differen-

tial technique. Chicago, New York: Aldine Atherton.

SNYGG, D. & COMBS, A.W. 1949. Individual behavior. New York: Harper and Brothers Publishers.

STACHOWIAK, H. 1965. Denken und Erkennen im kybernetischen Modell. Wien-New York: Springer.

STACHOWIAK, H. 1973. Allgemeine Modelltheorie. Wien-New York: Springer.

STAPF, K.-H. 1980. Methoden und Verfahrenstechniken im Bereich der Erziehungsstilforschung. In: SCHNEEWIND, K.A. & HERRMANN, T. (Ed.) Erziehungsstilforschung: Theorien, Methoden und Anwendung der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens. Bern: Huber, p.89-120.

STAPF, K.-H., HERRMANN, T., STAPF, A. & STÄCKER, K.H. 1972. Psychologie des elterlichen Erziehungsstils. Bern: Huber.

STAPLES, R. & SMITH, J.W. 1954. Attitudes of grandmothers and mothers toward child rearing practices. Child Development 25, 91-97.

STEINKAMP, G. 1979. Arbeitsplatzerfahrungen und familiäre Sozialisation. Manuskript eines Vortrages vor dem Arbeitskreis "Familiäre Sozialisation" der Sektion "Familie und Jugend" der Deutschen Gesellschaft für Soziologie anläßlich der Tagung "Sozioökologische Forschungsperspektiven in der Sozialisationsforschung" vom 13. bis 16. November 1979 in der Akademie für politische Bildung, Tutzing.

STEINKAMP, G. & STIEF, W.H. 1978. Lebensbedingungen und Sozialisation. Opladen: Westdeutscher Verlag.

STEPHENSON, W. 1953. The study of behavior. Q-technique and its methodology. Chicago: Chicago Press.

STOLZ, L.M. 1967. Influences on parent behavior. Stanford:

Stanford University Press.

STRYKER, S. 1972[2]. Symbolic interaction as an approach to family research. In: MANIS, J.G. & MELTZER, B.N. Symbolic Interaction. Boston: Allyn and Bacon, p.435-447.

SUGA, S. 1975. The relation between the self-esteem and the human relations of the adolescent. Japanese Journal of Educational Psychology 23, 224-229.

SUGARMAN, M. 1977. Paranatal influences on maternal-infant attachment. American Journal of Orthopsychiatry 47, 407-421.

SUMMERLIN, M.L. & WARD, G.R. 1978. Effect on parental participation in a parent group on a child's self-concept. Journal of Psychology 100, 227-232.

TAUB, M.J. 1972. An investigation of the relationship between parent and child self-concept measurements. Doctoral Dissertation: University of Maryland (DAI 1972, 33(12-A), 6742).

TAUSCH, R. & TAUSCH, A.-M. 1978. Personenzentrierte Gesprächspsychotherapie. In: PONGRATZ, L.J. (Ed.) Handbuch der Psychologie, Band 8. Klinische Psychologie, 2. Halbband. Göttingen: Hogrefe, p.1911-1954.

TENDENZWENDE. 1975. Zur geistigen Situation der Bundesrepublik. Stuttgart: Klett.

THAUBERGER, P.C. & SYDIAHA, D. 1979. Acceptance of self and others and the existential persuasion. Psychological Reports 44, 483-488.

THIERSCH, H. 1979. Angst, Abwehr und mühsamer Fortschritt - zur gegenwärtigen Kontroverse in der Erziehungspolitik. Neue Praxis 3, 234-246.

THOMAN, E.B., LIEBERMAN, P.H. & OLSON, J.P. 1972. Neonate-

mother interaction during breast-feeding. Developmental Psychology 6, 110-118.

THOMAN, E.B., BECKER, P.T. & FREESE, M.P. 1978. Individual patterns of mother-infant interaction. In: SACKETT, G.P. (Ed.) Observing behavior. Vol. 1, Theory and applications in mental retardation. Baltimore, London, Tokyo: University Park Press, p.95-114.

THOMAS, A. & CHESS, S. 1977. Temperament and development. New York: Brunner & Mazel.

THOMAS, E.A.C. & MARTIN, J.A. 1976. Analyses of parent-infant interaction. Psychological Review 83, 141-156.

THOMAS, W.I. 1931. The relation of research to the social processes. Essays on research in the social sciences. Washington: Brookings Institution, p.175-194.

TIMM, S.A. 1974. The behavioral correlates of mothers of low and high self-esteem. Doctoral Dissertation: The University of Nebraska (DAI 1974, 35(5-B), 2451).

TOCCO, T.S. & BRIDGES, C.M. 1973. The relationship between the self-concepts of mothers and their children. Child Study Journal 3, 161-179.

TÖNNIES, S. & TAUSCH, R. 1980. Dimensionen des Elternverhaltens und Merkmale der seelischen Gesundheit ihrer Kinder im Erwachsenenalter. Psychologie in Erziehung und Unterricht 27, 129-137.

TOTO, S.A. 1973. Altering parental attitudes toward child-rearing practices and its effect on adolescent self-esteem. Doctoral Dissertation: Boston University School of Education (DAI 1973, 34(4-A), 1718-1719).

TRAUTNER, H.M. 1972. Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsstil und Elternzentriertheit bei 10- bis 14jährigen Mädchen. Zeitschrift für Entwicklungspsy-

chologie und Pädagogische Psychologie 4, 165-182.

TRIANDIS, H.C. 1975. Einstellungen und Einstellungsänderungen. Weinheim: Beltz.

TRUDEWIND, C. 1971. Versuch einer Taxonomie von leistungsmotivationsgenetisch relevanten Bedingungen des nichtschulischen Lebensraums. Bochum: Universität Bochum. Dissertation.

TRUDEWIND, C. 1973. Leistungsmotivgenese und Umwelt: Probleme, Strategien und erste Ergebnisse. In: WALTER, H. (Ed.) Sozialisationsforschung. Band 3. Sozialökologie - neue Wege in der Sozialisationsforschung. Stuttgart: Frommann-Holzboog, p.55-71.

TULKIN, S.R. & KAGAN, J. 1972. Mother-child interaction in the first year of life. Child Development 43, 31-41.

ULICH, D. MERTENS, W. 1976[3]. Urteile über Schüler. Weinheim: Beltz.

VIDEBECK, R. 1960. Self-conception and the reaction of others. Sociometry 23, 351-359.

VINEY, L.L. 1971. Anxiety as a function of self-evaluation and related feedback. Personality: An International Journal 2, 205-217.

WAGNER, J.W.L. 1975. Schülereinstellungen zur Schule - Ein Überblick über ihre Bedingungen. Psychologie in Erziehung und Unterricht 22, 351-367.

WALTER, H. 1973. Einleitung oder auf der Suche nach einem sozialisationstheoretischem Konzept. In: WALTER, H. (Ed.) Sozialisationsforschung. Band 1. Erwartungen, Probleme, Theorieschwerpunkte. Stuttgart: Frommann-Holzboog, p.13-65.

WARNER, W.L., MEEKER, M. & EELS, K. 1949. Social class in

America. Chicago: Science Research Associates.

WARR, P.B. & KNAPPER, C. 1968. The perception of people and events. London, New York, Sydney: Wiley & Sons Ltd..

WATSON, J.B. 1919. Psychology from the standpoint of a behaviorist. Philadelphia: Lippinicott.

WEBER, E. 1970. Erziehungsstile. Donauwörth: Auer.

WEGNER, D.M. & VALLACHER, R.R. 1977. Implicit psychology. New York: Oxford University Press.

WEINERT, F.E. 1972. Schule und Beruf als institutionelle Sozialisationsbedingungen. In: GRAUMANN, C.F. (Ed.) Handbuch der Psychologie, Bd. 7. Sozialpsychologie, 2. Halbband. Göttingen: Hogrefe, p.825-885.

WEINRAUB, M. & FRANKEL, J. 1977. Sex differences in parent-infant interaction during free play, departure and separation. Child Development 48, 1240-1249.

WEISEL, J.E. 1976. Single mother attitudes and characteristics related to the self-esteem of her son. Doctoral Dissertation: California School of Professional Psychology (DAI 1977, 37(9-B), 4714).

WELLS, L.E. & MARWELL, G. 1976. Self-esteem. Its conceptualization and measurement. London: Sage Publications.

WERBIK, H. 1978. Handlungstheorien. Stuttgart: Kohlhammer.

WESTMAYER, H. 1976. Verhaltenstherapie: Anwendung von Verhaltenstheorien oder kontrollierte Praxis? In: GOTTWALD, P. & KRAIKER, C. (Ed.) Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Psychologie. Sonderheft I der 'Mitteilungen der GVT e.V.'. München: Steinbauer & Rau, p.9-31.

WICKER, A. 1969. Attitudes versus actions: the relationship

of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. Journal of Social Issues 25, 41-78.

WICKLUND, R.A. 1979. Die Aktualisierung von Selbstkonzepten in Handlungsvollzügen. In: FILIPP, S.-H. (Ed.) Selbstkonzeptforschung: Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta, p.153-170.

WIECHARDT, D. 1977. Zur Erfassung des Selbstkonzepts. Psychologische Rundschau 28, 294-304.

WIGGINS, J.S. et al. 1976. Principles of personality. Reading, Massachusetts: Addison Wesley.

WILLIAMS, R.L. & COLE, S. 1968. Self-concept and school adjustment. Personell and Guidance Journal 46, 478-481.

WINTERBOTTOM, M. 1953. The sources of achievement motivation in mothers' attitudes toward independence training. In: McCLELLAND, J., ATKINSON, W., CLARK, R.A. & LOWELL, E.L. (Ed.) The achievement motive. New York: Appleton-Century-Crofts, p.297-304.

WOJCISZKE, B. 1979. Affective factors in organization of cognitive structures in the context of interpersonal perception. Polish Psychological Bulletin 10, 3-23.

WOJCISZKE, B. 1980. The cognitive shift in social psychology and the problem of consciousness. Polish Psychological Bulletin 11, 3-12.

WRIGHT, P.H. 1977. Perspectives on the psychology of self. Psychological Reports 40, 423-436.

WURZBACHER, G. 1977. Die Familie unter den Aspekten eines lebenslangen Sozialisatuonsprozesses des Menschen - Hypothesen, Fragestellungen, Folgerungen. In: WURZBACHER, G. (Ed.) Die Familie als Sozialisationsfaktor. Stuttgart: Enke, p.1-32.

WYLIE, R.C. 1961. The self-concept. A critical survey of

pertinent research literature. Lincoln: University of Nebraska Press.

WYLIE, R.C. 1968. The present status of self-theory. In: BORGOTTA, E.F. & LAMBERT, W.W. (Ed.) Handbook of personality theory and research. Chicago: Rand Mc Nally, p.728-787.

WYLIE, R.C. 1974. The self-concept, Vol. I. Lincoln: University of Nebraska Press.

YARROW, L.J. & GOODWIN, M.S. 1965. Some conceptual issues in the study of mother-infant-interaction. American Journal of Orthopsychiatry, 473-481.

YARROW, L.J., RUBENSTEIN, J.L., PEDERSEN, F.A. & JANKOWSKI, J.J. 1972. Dimensions of early stimulation and their differential effects on infant development. Merrill-Palmer-Quarterly 18, 205-218.

YOGMAN, M.W. 1977. The goals and structure of face-to-face interaction between infants and fathers. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, Louisiana, March 1977.

ZAVALLONI, M. 1973. Subjective culture, self-concept and the social environment. International Journal of Psychology 8, 183-192.

ZIGLER, F.E. & CHILD, I.L. Socialization and personality development. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

ZIMBARDO, P.G. 1969. The human choice: Individuation, reason, and order vs. deindividuation, impulse, and chaos. In: ARNOLD, W.I. & LEVINE, D. (Ed.) Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln: University of Nebraska Press, p.237-307.

ZIV, A., RIMON, J. & DONI, M. 1977. Parental perception

and self-concept of gifted and average underachievers. Perceptual and Motor Skills 44, 563-568.

A N H A N G

Beziehungstyp	Gruppierung	N	Skala I		Skala II		Skala III		Skala IV	
			M	s	M	s	M	s	M	s
V-S	LL	56	53.3	21.6	54.3	17.7	54.4	18.4	51.1	23.1
	GL	42	54.6	20.6	62.7	20.2	60.1	18.7	53.8	19.7
	LG	44	52.7	16.6	55.4	19.4	54.9	19.3	48.5	18.3
	GG	95	55.1	21.6	53.2	19.3	51.2	21.4	57.9	17.4
M-S	LL	65	54.8	20.2	55.1	18.9	55.8	18.5	50.0	19.7
	GL	32	52.8	18.9	56.9	21.8	57.2	19.5	53.2	21.9
	LG	45	55.5	19.2	52.1	18.3	56.6	20.9	51.8	19.2
	GG	86	54.3	20.0	52.8	19.8	51.5	20.3	56.9	18.4
V-T	LL	53	55.4	20.9	54.2	18.4	58.6	17.6	52.7	19.3
	GL	41	59.5	19.3	51.9	21.7	50.6	22.3	53.3	22.9
	LG	34	59.1	18.6	57.0	20.3	55.8	18.3	48.6	17.0
	GG	100	51.3	18.3	56.0	21.2	56.7	19.9	57.0	19.0
M-T	LL	55	55.0	21.3	55.8	17.5	58.0	19.9	55.4	20.3
	GL	38	53.9	18.7	53.4	16.7	55.3	21.4	55.9	19.8
	LG	44	52.7	19.5	54.3	18.6	59.2	20.6	55.5	21.1
	GG	86	51.6	18.6	54.6	22.2	51.9	19.5	54.1	18.8

Tab. 1a: Mittelwerte, Standardabweichungen und Versuchspersonenanzahl der einzelnen Gruppierungen in den vier Erziehungsstilen (Konzept "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit"-Gesamtstichprobe)

Beziehungstyp	Gruppierung	N	Skala		Skala II		Skala III		Skala IV	
			M	s	M	s	M	s	M	s
V-S	LL	26	58.1	17.8	59.0	16.4	53.1	18.3	43.5	21.5
	GL	28	56.4	18.8	68.8	19.1	59.2	16.0	51.8	19.6
	LG	19	51.8	18.1	65.7	17.1	52.2	19.9	44.1	18.6
	GG	43	58.0	22.2	60.7	18.6	48.9	22.1	54.6	20.1
M-S	LL	34	57.0	20.7	60.7	17.4	53.9	20.5	42.3	18.4
	GL	20	57.3	15.6	62.1	20.8	56.2	18.9	51.0	18.9
	LG	18	55.4	19.3	61.2	18.5	54.8	25.8	46.6	21.8
	GG	40	54.4	20.7	60.2	19.4	48.6	16.8	52.9	19.8
V-T	LL	28	60.0	16.4	60.5	16.9	54.7	19.7	48.8	17.2
	GL	15	64.7	8.9	69.9	12.7	52.5	25.5	42.9	25.0
	LG	19	61.3	17.8	63.1	19.9	55.4	19.8	44.0	15.2
	GG	46	50.6	17.9	69.1	17.2	56.9	18.5	53.4	19.6
M-T	LL	32	60.1	18.3	62.9	16.3	60.6	19.3	52.4	20.0
	GL	12	52.9	19.3	61.2	15.0	50.0	22.4	46.4	15.2
	LG	20	56.6	14.6	63.3	18.4	60.9	22.6	49.4	18.0
	GG	43	49.1	18.7	68.3	15.5	51.2	21.2	50.9	18.1

Tab. 1b: Mittelwerte, Standardabweichungen und Versuchspersonenanzahl der einzelnen Gruppierungen in den vier Erziehungsstilen (Konzept "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit"-Alter 12-14)

Beziehungstyp	Gruppierung	N	Skala I		Skala II		Skala III		Skala IV	
			M	s	M	s	M	s	M	s
V-S	LL	30	49.2	24.0	50.2	18.0	55.6	18.7	57.6	22.7
	GL	14	51.1	24.3	50.4	16.9	62.0	23.8	57.6	19.9
	LG	25	53.3	15.8	47.6	17.5	56.9	19.0	51.9	17.7
	GG	52	52.8	21.0	46.9	17.8	53.1	20.9	60.7	14.4
M-S	LL	31	52.4	19.7	48.8	18.9	57.9	15.9	58.4	17.7
	GL	12	45.4	22.3	48.2	21,6	58.9	21.2	56.9	26.7
	LG	27	55.6	19.5	46.0	15.6	57.8	17.4	55.3	16.9
	GG	46	54.3	19.6	46.4	18.0	53.9	22.8	58.5	16.9
V-T	LL	25	50.3	24.4	47.1	17.7	62.8	14.0	57.0	21.0
	GL	26	56.6	22.9	41.6	18.9	49.6	20.7	59.3	19.5
	LG	15	56.3	19.8	49.3	18.8	56.3	16.9	54.4	18.0
	GG	54	51.8	18.9	44.9	17.7	56.4	21.1	60.0	18.1
M-T	LL	23	47.8	23.5	46.1	14.4	54.4	20.7	59.5	20.4
	GL	26	54.4	18.7	49.8	16.4	57.8	20.9	60.3	20.4
	LG	24	49.5	22.5	46.5	15.1	57.9	19.2	60.5	22.5
	GG	43	54.0	18.4	40.9	19.2	52.5	17.9	57.2	19.3

Tab. 1c: Mittelwerte, Standardabweichungen und Versuchspersonenanzahl der einzelnen Gruppierungen in den vier Erziehungsstilen (Konzept "Sozial-emotionale Stabilität und Offenheit"-Alter 9-11)

Beziehungstyp	Gruppierung	N	Skala I		Skala II		Skala III		Skala IV	
			M	s	M	s	M	s	M	s
V-S	LL	64	59.0	21.0	49.6	19.7	61.3	17.0	51.6	22.4
	GL	48	53.3	17.8	56.9	22.0	54.8	20.0	57.2	19.1
	LG	49	54.3	20.5	51.1	17.8	57.6	20.8	51.2	19.4
	GG	75	51.5	20.4	58.0	18.4	46.3	18.6	58.0	18.6
M-S	LL	65	57.1	21.3	52.0	19.5	59.4	15.9	50.2	21.6
	GL	46	55.8	18.9	58.4	21.9	53.0	18.9	58.5	19.3
	LG	44	54.4	21.2	46.6	16.7	56.2	20.5	50.3	16.6
	GG	80	51.4	17.6	57.2	18.4	49.2	20.4	56.6	20.3
V-T	LL	67	55.4	19.1	50.6	20.1	58.7	17.0	50.9	19.9
	GL	37	53.0	20.6	56.3	19.6	44.1	22.9	55.9	17.7
	LG	42	60.0	20.1	52.2	21.7	60.1	20.8	54.3	18.0
	GG	87	52.5	19.4	57.7	19.8	50.7	18.2	54.1	21.7
M-T	LL	67	55.3	18.0	52.5	19.9	59.7	20.0	51.9	20.4
	GL	35	50.9	22.4	49.8	18.7	46.9	15.5	56.9	18.2
	LG	44	64.1	17.0	48.9	19.6	58.3	19.2	51.6	20.0
	GG	92	50.0	20.2	59.2	19.7	49.5	21.7	57.0	19.8

Tab. 2a: Mittelwerte, Standardabweichungen und Versuchspersonenanzahl der einzelnen Gruppierungen in den vier Erziehungsstilen (Konzept "Generelle Leistungsbereitschaft"-Gesamtstichprobe)

Beziehungstyp	Gruppierung	N	Skala I		Skala II		Skala III		Skala IV	
			M	s	M	s	M	s	M	s
V-S	LL	25	60.5	21.1	57.0	19.3	61.4	13.6	45.2	24.8
	GL	29	55.9	16.2	66.8	17.5	56.0	20.8	57.7	21.0
	LG	21	62.5	20.0	57.8	21.2	56.8	22.1	45.6	17.4
	GG	39	51.5	19.1	64.1	17.8	44.7	18.1	51.9	19.9
M-S	LL	29	57.5	23.5	58.6	18.8	58.3	16.8	44.0	23.7
	GL	26	55.1	18.8	67.5	18.9	49.8	18.7	57.0	21.0
	LG	17	62.5	21.7	53.0	13.3	56.5	20.7	41.2	16.4
	GG	44	51.3	15.9	61.3	18.8	45.3	18.5	49.4	16.5
V-T	LL	29	58.5	17.5	62.0	17.4	57.9	18.1	43.7	18.3
	GL	16	50.6	18.0	67.6	15.7	49.5	29.2	53.7	20.8
	LG	22	59.8	20.7	60.1	18.4	55.2	18.0	52.0	19.6
	GG	48	53.8	18.7	66.3	16.4	49.9	18.6	48.6	20.5
M-T	LL	30	59.3	18.8	64.8	17.4	62.5	21.2	46.9	19.9
	GL	14	52.1	19.6	63.3	15.4	53.7	16.5	60.5	15.1
	LG	21	66.4	16.7	56.8	17.2	59.0	18.9	52.2	22.3
	GG	52	50.9	19.2	68.1	15.3	49.1	23.1	51.0	17.1

Tab. 2b: Mittelwerte, Standardabweichungen und Versuchspersonenanzahl der einzelnen Gruppierungen in den vier Erziehungsstilen (Konzept "Generelle Leistungsbereitschaft"-Alter 12-14)

Beziehungstyp	Gruppierung	N	Skala I		Skala II		Skala III		Skala IV	
			M	s	M	s	M	s	M	s
V-S	LL	39	58.0	21.1	44.8	18.6	61.2	19.0	55.8	20.0
	GL	19	49.5	19.7	41.8	19.7	52.9	19.1	56.4	16.3
	LG	28	48.1	19.0	46.1	13.1	58.2	20.1	55.4	19.9
	GG	36	51.6	21.9	51.3	16.9	48.1	19.3	64.6	14.7
M-S	LL	36	56.7	19.7	46.7	18.6	60.3	15.2	55.1	18.7
	GL	20	56.8	19.4	46.5	20.1	57.1	18.9	60.3	17.1
	LG	27	49.2	19.6	42.5	17.6	56.0	20.8	56.1	14.2
	GG	36	51.6	19.6	52.2	16.8	54.0	21.8	65.4	21.2
V-T	LL	38	53.0	20.0	41.9	17.5	59.3	16.4	56.5	19.5
	GL	21	54.8	22.6	47.7	18.2	40.0	16.1	57.6	15.3
	LG	20	60.2	20.0	43.5	22.1	65.4	22.8	56.8	16.3
	GG	39	50.9	20.4	47.1	18.7	51.7	17.9	61.0	21.4
M-T	LL	37	52.1	17.0	42.5	15.9	57.4	18.9	56.0	20.1
	GL	21	50.1	24.6	40.8	15.0	42.4	13.2	54.6	20.0
	LG	23	62.1	17.5	41.9	19.2	57.6	19.9	50.9	18.2
	GG	40	48.8	21.6	47.5	18.7	50.0	19.9	64.9	20.5

Tab. 2c: Mittelwerte, Standardabweichungen und Versuchspersonenanzahl der einzelnen Gruppierungen in den vier Erziehungsstilen (Konzept "Generelle Leistungsbereitschaft"-Alter 9-11)

LEBENSLAUF

1953	geboren am 5. August in München Eltern: Dominik und Gertrud Hintermair, geb. Zuckermayer
1959-1963	Besuch der Volksschule an der Leibengerstraße in München-Riem
1963-1966	Besuch des Humanistischen Gymnasiums in St. Ottilien
1966-1972	Besuch des Pestalozzi-Gymnasiums in München
23.6.1972	Abitur am Pestalozzi-Gymnasium in München
1972-1973	Grundwehrdienst in Dillingen/Do.
1973-1978	Studium der Psychologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München: Abschluß mit dem Akademischen Grad "Diplom-Psychologe"
17.4.1975	Heirat mit Ingrid Karrer
1978-1979	(1.10-30.9) Tätigkeit als Diplom-Psychologe in einem Rehabilitationszentrum für mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche
1979-1981	Promotionsstudium in Psychologie (Hauptfach), Pädagogik und Psychopathologie (Nebenfächer) an der Ludwig-Maximilians-Universität München
seit 15.3.1981	Tätigkeit als Diplom-Psychologe an der Bayerischen Landesschule für Gehörlose

D. GRÄBNER
DISSERTATIONS U. OFFSETDRUCKEREI

Gotenstraße 3
8602 Altendorf bei Bamberg
Telefon 09545 8791